

Technická univerzita v Liberci

**FAKULTA PŘÍRODOVĚDNĚ-HUMANITNÍ A
PEDAGOGICKÁ**

Katedra: Českého jazyka a literatury
Studijní program: Učitelství pro 2. stupeň ZŠ
Studijní obor Český jazyk – anglický jazyk

**VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE BEZ
ZPROSTŘEDKOVACÍHO JAZYKA**

**TEACHING CZECH LANGUAGE FOR FOREIGNERS
WITHOUT THE THIRD LANGUAGE**

Diplomová práce: 09–FP–KČL–D–26

Autor:

Jana ZACHOVÁ

Podpis:

.....

Vedoucí práce: Mgr. Svatava Škodová, Ph.D

Počet

stran	grafů	obrázků	tabulek	pramenů	příloh
73	30	0	2	28	6

V Liberci dne: 19. 4. 2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

Čestné prohlášení

Název práce: Výuka češtiny pro cizince bez zprostředkovacího jazyka
Jméno a příjmení autora: Jana Zachová
Osobní číslo: P05000402

Byl/a jsem seznámen/a s tím, že na mou diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Prohlašuji, že má diplomová práce je ve smyslu zákona č. 121/2000 Sb., o právu autorském, právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů výhradně mým autorským dílem.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé diplomové práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li diplomovou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Diplomovou práci jsem vypracoval/a samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím diplomové práce a konzultantem.

Prohlašuji, že jsem do informačního systému STAG vložil/a elektronickou verzi mé diplomové práce, která je identická s tištěnou verzí předkládanou k obhajobě a uvedl/a jsem všechny systémem požadované informace pravdivě.

V Liberci dne: 19. 04. 2011

Jana Zachová

Poděkování

Dovoluji si poděkovat vedoucí mé diplomové práce Mgr. Svatavě Škodové, Ph.D. za konzultace, poskytnuté materiály a věcné připomínky, bez kterých by diplomová práce nemohla vzniknout. Dále děkuji Ing. Daniele Vlkové, ředitelce ÚJOP UK Poděbrady, a PaedDr. Evě Oupické, zástupkyni ředitelky, za možnost náslechnů a za poskytnutí podnětných informací.

VÝUKA ČEŠTINY PRO CIZINCE BEZ ZPROSTŘEDKOVACÍHO JAZYKA

Anotace

Diplomová práce popisuje možnosti a meze výuky češtiny pro cizince bez použití zprostředkovacího jazyka. Cílem práce je popsat mediační jazyk v jednotlivých učebních metodách, zaměřit se na roli zprostředkovacího jazyka ve výuce a na žákův mezijazyk. Součástí cílů je i charakteristika cílového jazyka a jeho zhodnocení z hlediska kladů a záporů ve výuce. Praktickou částí je průzkum na ÚJOP UK Poděbrady, který pomocí dotazníků zjišťuje, zda studenti požadují angličtinu jako zprostředkovací jazyk ve výuce. Součástí průzkumu je rovněž analýza následek, která vyhodnocuje četnost používání zprostředkovacího jazyka v jednotlivých částech hodiny.

Klíčová slova: mediační jazyk, mezijazyk, cílový jazyk, classroom language

TEACHING CZECH LANGUAGE FOR FOREIGNERS WITHOUT THE THIRD LANGUAGE

Summary

The diploma thesis describes possibilities and limits of teaching the Czech language for foreigners without using a common third language. The aims of the work are to describe a common third language in different teaching methods, to focus on a role of a common third language during learning and the interlanguage of the students. An inseparable part of the aims is a characteristic of the target language and its evaluation in terms of advantages and disadvantages. The practical part of the thesis is a survey at school for foreigners, ÚJOP UK Poděbrady. The survey includes the questionnaires which find out how helpful it is to use English as a common third language. The

second part of the survey is the analysis of the observation lessons. This analysis evaluates the frequency of using English as the common third language in different parts of the lessons.

Key words: a common third language, interlanguage, target language, classroom language

OBSAH

1.	Úvod.....	10
2.	Role mediačního jazyka v jednotlivých metodách 20. století	12
2.1	Metody výuky	12
2.2	Komunikační metoda	18
3.	Mezijazyk.....	20
4.	Cílový jazyk.....	23
4.1	Výhody používání cílového jazyka ve výuce.....	24
4.2	Nevýhody používání cílového jazyka při výuce	25
5.	Zprostředkovací (mediační) jazyk	27
5.1	Výhody a nevýhody používání mediačního jazyka	27
6.	Role zprostředkovacího (mediačního) jazyka ve výuce dospělých a dětí	30
7.	Classroom language.....	32
7.1	Role classroom language a zprostředkovacího jazyka u studentů ÚJOP UK Poděbrady.....	33
7.1.1	Neslovanská skupina E6	33
7.1.2	Slovanská skupina E3	34
7.1.3	Slovanská skupina T1	35
7.1.4	Porovnání komunikace studentů.....	36
8.	Průzkum.....	38
8.1	Dotazníková sonda - uvedení do problematiky.....	38
8.2	Analýza dotazníků.....	41
8.3	Analýza náslechnů – uvedení do problematiky	47
8.4	Výsledky analýzy	48
8.5	Shrnutí výsledků.....	50
9.	Používání češtiny při výuce studentů.....	52

9.1	Vzniklé problémy.....	52
10.	Závěr.....	54
11.	Seznam literatury.....	56
11.1	Odborná literatura.....	56
11.2	Internetové zdroje.....	57
11.3	Inspirativní literatura.....	58
12.	Přílohy.....	59

Seznam použitých zkratek a symbolů

ÚJOP UK Poděbrady – Ústav jazykové a odborné přípravy, Univerzita Karlova
v Praze (pobočka Poděbrady)

1. Úvod

V dnešním globalizovaném světě neustále vzrůstá potřeba cizích jazyků a s tím souvisí i zvýšené nároky na jejich úroveň. Možnosti cestování, zahraniční trh práce, profesní růst či flexibilita pracovních míst jsou faktory, které nutí populaci ke zdokonalování řečových dovedností v cizím jazyce. Je zřejmé, že především Evropu ovládá angličtina, která se dnes vyučuje od dětství a má z hlediska metodiky popsané různé způsoby výuky. Současně však narůstá i potřeba osvojení češtiny jako cizího jazyka. Ačkoliv tento jazyk není světový, pracovní, sociální a politické důvody posouvají jeho důležitost. Výuka češtiny pro cizince má u nás i v zahraničí několikaletou tradici, ale pro veřejnost je stále jen onou „školní“ češtinou s rozmanitými pravidly. Nízké povědomí veřejnosti má za následek nedostatečné zkoumání češtiny na poli vědeckém a tím se omezují pokroky ve výuce češtiny pro cizince.

Diplomová práce je zaměřena na popsání výuky češtiny pro cizince bez zprostředkovacího jazyka z hlediska možností a mezí výuky. V České republice tato problematika nebyla dosud popsána, proto je klíčovým zdrojem především anglická literatura. Vzhledem k nedostatku českých zdrojů je popis problematiky a vytvoření české terminologie velmi obtížné.

Teoretická část se zabývá historií výuky z pozice různých metod a přístupů. Zkoumá roli zprostředkovacího jazyka, mezijazyka a popisuje výhody a nevýhody používání cílového jazyka ve výuce. Stěžejní metodou praktické části je dotazníkový výzkum, který analyzuje nutnost výuky pomocí zprostředkovacího jazyka (angličtiny) a celkovou potřebu třetího jazyka. Dále se tato část zaměřuje na pozorování hodin budoucích studentů VŠ, kteří absolvují roční jazykový kurz na ÚJOP UK Poděbrady. Náslechy proběhly v jedné neslovanské třídě a dvou slovanských skupinách technického a ekonomického zaměření. Analýza hodin je zaměřena na frekvenci používání angličtiny jako mediačního jazyka v jednotlivých fázích hodiny.

Nelze s jistotou tvrdit, zda je vhodné učit češtinu pro cizince pomocí zprostředkovacího jazyka, či nikoliv. Oba přístupy mají určité klady a zápory.

Osobně se ztotožňuji s názorem ÚJOP UK Poděbrady, který se zaměřuje na výuku cizinců bez zprostředkovacího jazyka. Tato práce má být nápomocná při řešení této problematiky a poskytuje srovnání národností z hlediska jejich požadavků na zprostředkovací jazyk.

Studenti ÚJOP UK Poděbrady jsou začátečníci, kteří nemají povědomí o cílovém jazyce a první bližší setkání nastává při počátečním audioorálním kurzu. Jejich omezená časová dotace (jeden školní rok) na zvládnutí osvojení češtiny do takové míry, aby byli schopní úspěšně vykonat přijímací zkoušky na VŠ, ovlivňuje nejen způsob výuky, ale i výběr konverzačních témat a míru simplifikace probírané gramatiky.

2. Role mediačního jazyka v jednotlivých metodách 20. století

Používání jednotlivých metod výuky cizích jazyků je do jisté míry závislé na roli učitele při výuce. Při plánování hodiny je nutné předem stanovit, do jaké míry učitel zasahuje do výuky, nakolik je zodpovědný za dosažení cílů výuky, jak je důležitá spolupráce mezi žáky a především jakou roli hraje mediační jazyk. Metody výuky cizích jazyků ve svém vývoji kolísají mezi zaměřením na používání jazyka, což zahrnuje mluvení a porozumění, a analyzováním, to znamená naučit se gramatická pravidla. Ke konci 19. století se oba přístupy prolínají, a tím se mění i role mediačního jazyka v jednotlivých metodách.

2.1 Metody výuky

Do kategorie tradičních metod řadíme metodu **gramaticko-překladovou**. Základním postupem je deduktivní učení. Učitel poskytne žákům pravidla upevněná příklady a následným procvičováním. Metoda se zaměřuje na porozumění, písemný projev, čtení a překlad klasických textů, což ji činí nepřirozenou. Čtení a psaní v tomto procesu následuje poslech a mluvení. Výuka probíhá převážně v mateřském jazyce, což snižuje požadavek na učitele v oblasti profesionální úrovně cílového jazyka. Výhodou je rychlé pochopení cílového jazyka a snadnější komunikace mezi učitelem a žákem. Tato výhoda je zároveň i úskalím, protože žáci jsou izolováni od používání cílového jazyka v reálném prostředí. Mediačním jazykem je zde mateřský jazyk, což předpokládá jednojazyčné (monolingual) skupiny žáků.¹

Na přelomu 19. a 20. století byla často užívána **přímá metoda**, která se rovněž řadí mezi přirozené postupy. Učit se cizímu jazyku se přirovnává k osvojování či imitaci mateřského jazyka a podporuje induktivní učení. Psaní je odloženo a následuje v přirozeném sledu za poslechem, mluvením a čtením. Výhodou je zdůraznění orální práce, plynulosti projevu a postup od konkrétního k abstraktnímu. Metoda vyžaduje profesionalitu učitele v oblasti znalosti cílového

¹ RICAHRDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 3-4.

jazyka, počítá s aktivitou žáků a příliš upřednostňuje orální práci. Mediační jazyk, myšleno jako samostatný odlišný jazyk, zde není. Výuka probíhá v cílovém jazyce, tudíž učitel nemusí znát ani žákův mateřský jazyk, ani další, zprostředkovací jazyk. Hrdlička zdůrazňuje problematiku podobnosti postupů zvládnání mateřského a cizího jazyka. Přístup je v praxi nereálný, protože nejen časová dotace, ale i úroveň vyspělosti jedince při osvojování mateřského a cizího jazyka je různá.²

V první polovině 20. století se v USA rozvinula **audioorální metoda**. Princip spočívá v přirozeném sledu učení, kdy studenti nejprve poslouchají cizí jazyk, rozvíjejí komunikační kompetence a poté čtou a píšou. Základem metody je behaviorismus, který klade důraz na výuku jazyka formou drilu a zautomatizovaných návyků. Hrdlička³ poukazuje na strukturní tabulky, kterými se probírá mluvnické. Dochází tak ke schopnosti mluvčího reagovat na podnět v situaci, kterou zná z vyučovacího modelu. Chyby nejsou přirozeným procesem učení. Naopak jsou opravovány okamžitě, aby nevedly k chybnému osvojení jazyka. Výhodou je osvojení správné výslovnosti a intenzivní procvičování pomocí tzv. „pattern drill.“ Velkým problémem je aplikace větných struktur v praxi, protože při drilu učitel nezjistí, jak moc žáci obsahu rozumí. Individuální rozdíly v učení nejsou respektovány. Mediační jazyk, opět myšleno jako samostatná jednotka, zde není. Výuka probíhá v cílovém jazyce pomocí základních instrukcí.⁴

Komunitární metoda (Community Language Learning/CLL), metoda učení v kolektivu, rozděluje skupinu na žáky (klienty) a učitele (poradce). Základem je holistický přístup k učení. Dochází nejen k osvojení jazyka, ale k rozvoji celé osobnosti i po stránce kognitivní a afektivní. Důraz se klade na budování vztahu mezi učitelem a žáky, na rozvoj sociální interakce a iniciativu a nezávislost. Učitel vytváří příjemnou atmosféru, zbavuje studenty negativních aspektů (strach, stres, tréma) a používá jazyk pro komunikaci. Metoda podporuje

² HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 27.

³ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 43.

⁴ *The Audiolingual Method* [online]. last revision 15th of January 2005 [cit. 2011-02-09]. <http://www.saskschools.ca/curr_content/hutt/esl/amtheory.htm>

žákův rozvoj, sebevědomí a účast na vytváření sylabu. Žák je v centru učení a rozhoduje o výuce. Podle Hrdličky jsou etapy osvojování cizího jazyka rozděleny na stádia vývoje jedince: dětství (žák je závislý na učiteli), stádium uvědomování si sebe sama (vzniká nezávislost na učiteli), stádium preadolescence (žák rozumí okolí hovořícímu cizím jazykem), období dospělosti (pokročilejší znalost cizího jazyka) a stádium autonomnosti (student ovládá jazyk na určité úrovni a je schopen předat ho ostatním).⁵

Mediačním jazykem je zde mateřský jazyk žáka. Jeho role je důležitá, protože vše se nejdříve vysloví výchozím (mateřským) jazykem, a poté se to přeloží do cílového jazyka. Zaručuje to porozumění všech a zamezuje tvorbě stresu. Žáci hovoří, až když jsou jazykově vybaveni.⁶

Výhodou je podpora učitele a zodpovědnost za učení se přenáší na žáky. Problémem je počet studentů – metodu lze použít pouze s jejich nízkým počtem. Učitel musí mít znalost cílového jazyka na vysoké úrovni. Komunitární metoda je vhodná pro dospělé, protože jsou schopni rozhodovat o vlastním učení.

Původně experimentální technika zaměřená na relaxaci studentů, a tudíž zvýšení efektivity učení se nazývá **sugestopedická metoda**. Vychází z faktu, že mentální kapacita mozku je využívána pouze z 5 – 10 %, a proto existují výrazné rezervy vedoucí k efektivnějšímu učení. Žáci se musí uvolnit, odbourat psychické bariéry bránící v učení, čehož se dosáhne vytvořením bezpečného a příjemného prostředí. Důraz se klade na obsah sdělení. Učitel vytváří atmosféru, která odvrací pozornost od formy jazyka a motivuje studenty. Žáci mají roli dětí a učitel rodiče. Výuka probíhá s hudebním pozadím a učitel předčítá text, studenti tak nevnímají proces samotného učení. Velká role se přikládá hrám, dramatizaci a fantazii.⁷

Práce s textem se skládá z „aktivního koncertu“, kdy vyučující čte nahlas a dramaticky text v doprovodu vážné hudby. „Pasivní koncert“ je založený

⁵ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 37.

⁶ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 113.

⁷ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 113.

na čtení textu běžnou rychlostí s hudbou v pozadí. V „aktivní fázi“ studenti provádějí dramatizaci textu.⁸

Výhodou je tolerance chyb; neopravují se hned, aby se pozornost neodvracela od obsahu sdělení. Hudba podporuje dlouhodobou paměť a spoluvytváří příjemnou atmosféru ve třídě. Uvolněná atmosféra se zároveň ale jeví jako problém především v přeplněných třídách. Hudební doprovod je pro některé žáky rušivým elementem. Žáci mladšího školního věku neudrží v této atmosféře pozornost.

Roli mediačního jazyka zastává mateřský jazyk, který se „užívá pro pochopení významu nových lexikálních prvků. K praktické znalosti cizího jazyka se memorují dlouhé seznamy slov v párech – tedy lexikální jednotka z jazyka výchozího a cílového.“⁹

J. Asher, profesor psychologie kalifornské San Jose State University, byl u zrodu **metody reakcí pohybem (Total Physical Response)**. Asher se zabýval otázkou problémů osvojování cizího jazyka v porovnání se snadným osvojováním jazyka mateřského. Pozorování potvrdilo, že děti rozumí dříve, než začnou mluvit. Své odpovědi promítají do fyzických reakcí. Metoda vychází z faktu, že osvojování cizího jazyka je paralelní k osvojování mateřského jazyka, a tudíž by mělo probíhat stejnou formou. Rozvoj poslechu má být prioritou, mluvená řeč se rozvine sama a přirozeně.

Učitel je jazykový model, který rozhoduje o tom, kdy se co bude učit. Žáci hovoří, až když jsou připraveni. V počáteční fázi se toleruje dost chyb, postupem času se jejich tolerance snižuje. Výhodou je využití kinestetického systému a podpora sebedůvěry. Metoda snižuje obavu z produkce cílového jazyka. Asher se nezabývá původem jazyka nebo tím, jak je jazyk organizován. Domnívá se, že gramatické struktury a slovní zásoba se mohou učit přímo. Mediační jazyk jako

⁸ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 151.

⁹ HRDLÍČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 38-39.

samostatná jednotka zde není. Instrukce se dávají v cílovém jazyce. Ústní komunikace je založena na imperativu a je podnětem motorických aktivit.¹⁰

Tichá cesta (The Silent Way) C. Gattegna je založená na kognitivní psychologii, která podporuje zvládnání cizího jazyka jako proces formování pravidel. Metoda respektuje schopnost žáků vypořádat se s problémem a vyvolat potřebné informace s minimální pomocí učitele. Vyučující je potichu, jak jen to je možné, a studenti produkují cílový jazyk v co největší míře; zároveň jsou nadřazení procesu učení.

Výhodou metody je kooperativní učení, respektování jednotlivců a šetření času jak učitele, tak studenta. Nevýhodou jsou malé skupiny studentů kvůli obtížné realizaci. Zároveň je realizace obtížná ve třídách s vyšší úrovní cílového jazyka. Pro některé studenty jsou diskuse a způsob výuky nudné. Mediačním jazykem se v případě nutnosti stává mateřský jazyk používaný pouze k zadávání instrukcí. Tichá cesta podporuje plynulost cílového jazyka a správnou výslovnost. Jazyk je oddělen od sociálního kontextu.¹¹

Situační metoda má základ v ústní komunikaci, kterou se ve výuce začíná. Prezentace a procvičování syntaktických struktur se odehrává v rámci situací. Metoda se blíží behavioristickému pojetí a soustřeďuje se na vlastní učební proces – nabytí informace, její fixování a užívání. Cílem je vytvářet jazykové chování a zautomatizovat řečové návyky do té míry, že nové lexikální jednotky budou bez váhání použity v příslušných strukturách. Značnou nevýhodou této metody je mechaničnost, memorování a dril. V dnešní době se důraz klade na aktivitu žáka a jeho poznávací procesy. Individuální potřeby žáků nejsou zohledňovány, protože výběr učiva je určován lingvistickými faktory jako frekvence slovní zásoby.

¹⁰ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 88.

¹¹ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 102.

Hlavní roli tu hraje cílový jazyk. „V učebním procesu výchozí jazyk v podstatě nefiguruje, mezi užívanými postupy nalézáme např. substituci pomocí speciálních tabulek, kterou lze považovat za předchůdce strukturních cvičení.“¹²

Přirozená metoda nevyužívá mateřský jazyk při výuce, nýbrž podporuje osvojení cizího jazyka v prostředí, které napodobuje reálné situace. Mediačním jazykem je tedy jazyk cílový. Krashen a Terrell¹³ zastávají názor, že osvojování jazyka je úspěšné pouze tehdy, pokud studenti rozumějí sdělení v cílovém jazyce. Zaměřuje se na začátečníky, kteří rozvíjejí znalosti jazyka v autentickém prostředí. Pobyt v zahraničí se ale nedoporučuje úplným začátečníkům, protože náročnost komunikace je vyšší než úroveň jejich porozumění.

Stephen Krashen¹⁴ rozlišuje dva způsoby ovládnutí cizího jazyka: studenti si buď jazyk osvojí, nebo se ho naučí. Osvojení probíhá způsobem, jakým se děti učí první jazyk – bez ohledu na formu. Učení probíhá jako vědomý proces studia - pozornosti k formě a chybám. Krashen klade větší důraz na osvojení. Tvrdí, že pouze osvojený jazyk je použitelný pro přirozenou, plynulou komunikaci. Dále zastává názor, že učení se nemůže změnit v osvojování. Mluvčí jsou kompetentní používat jazyk bez formálních znalostí pravidel. Zatímco mluvčí, kteří znají pravidla, často nejsou schopni jazyk použít, protože se příliš zaměřují například na plynulost nebo vhodné použití slovní zásoby.

Výčet metod není zdaleka ucelený. Existují další metody, které kombinují různé přístupy. Učitel by měl metody kombinovat, protože každá z nich má odlišný přístup k mediačnímu jazyku a je tudíž vhodná pro různé druhy aktivit. Nelze setrvat pouze u jednoho přístupu k učení.

¹² HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 31.

¹³ RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986, s. 130.

¹⁴ KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [online]. c2009 [cit. 2011-02-09]. <http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>

2.2 Komunikační metoda

Tato v dnešní době dominantní metoda je vyčleněna do samostatné podkapitoly, protože její prioritou je použití cílového jazyka v pozici mediačního jazyka a zaměřuje se spíše na užívání jazyka (parole) než strukturu.

Nedostatky audioorální a překladové metody vyústily v potřebu nalézt účinnější řešení výuky cizích jazyků a tím se stala komunikační metoda. Jejími výraznými rysy jsou komplexnost, adresnost a užitečnost. Komplexností se myslí rozvoj všech hlavních řečových dovedností – mluvení, psaní, poslech a čtení s porozuměním. Žáci rovněž musí rozumět kohezi a koherenci kvůli provázanosti textu. Rysem adresnosti máme na mysli pozornost k žákovi, jeho úrovni, komunikačním potřebám a prioritám. Učivo by se mělo prezentovat rozdílným způsobem. Týká se to všech oblastí: výběr učiva, struktura, kvalitativní a kvantitativní parametry, způsob zpracování učiva a jeho prezentace. Užitečnost představuje práci s autentickými texty v reálném kontextu a praktickými materiály nabízejícími varianty řešení s přihlédnutím k příslušné komunikační události a záměru mluvčího.¹⁵

Učitel má roli rádce. Zároveň musí vytvářet takové situace, které vzbudí v žácích potřebu komunikace. Pokud studenti vidí smysl v dané aktivitě, podpoří to jejich touhu komunikovat. Výsledkem je rozvoj komunikační kompetence, což v tomto případě znamená správné použití jazyka v sociálním kontextu. Jiné metody učí žáky gramatická pravidla a strukturu jazyka, ale neučí je, jak tato pravidla aplikovat v praxi.¹⁶

Výhodou komunikační metody je používání cílového jazyka pro smysluplné aktivity a instrukce, což simuluje přirozené osvojování mateřského jazyka, a tak je efekt učení vyšší. V centru pozornosti je žák a jeho chyby jsou součástí procesu učení. Hry a hraní rolí jsou důležité, protože studenti mají od spolužáků okamžitou zpětnou vazbu o průběhu komunikace. Žáci si rovněž zvyknou

¹⁵ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 48.

¹⁶ LARSEN – FREEMEN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986. s. 123.

komunikovat v cílovém jazyce od počátku učení a nepotřebují mateřský jazyk nebo mediační jazyk ve formě dalšího, třetího jazyka.

Závažným nedostatkem metody je prezentování mluvnice. Český jazyk je pro neslovanské cizince velmi obtížný, a proto dochází ke zjednodušení jeho systémové složky. Mluvnice se probírá nedostatečně a procvičování se přikládá malá pozornost. Tento nedostatek je ale v rozporu s komunikační metodou, která naopak zařazuje systémovou složku jazyka do výuky. Dalším problémem je nízká pozornost věnovaná komunikaci v psané podobě (gramatika, stylizace). Funkce má zde přednost před formou. Důraz na ústní komunikaci má za následek slabý písemný projev pokročilých mluvčích. Oblast materiálního zázemí je rovněž neuspokojivá. Chybí kvalitní výběr učebnic jak pro děti, tak pro pokročilé mluvčí, pro specializované kurzy (bankovníctví, lékařství), různé formy samostudia apod.¹⁷

¹⁷ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 49.

3. Mezijazyk

Při výuce cílového jazyka je potřeba uvědomit si, že mluvčí nepracuje pouze s mateřským a cílovým jazykem (případně mediačním jazykem v podobě cílového nebo dalšího, třetího jazyka). Jedinec si utváří systém abstraktních lingvistických pravidel, která mu pomáhají v porozumění a produkci cílového jazyka. Tento mentální systém odkazuje k mezijazyku (interlanguage).

Termín interlanguage tj. mezijazyk (Hrdlička používá termín přechodový jazyk) je typ jazyka produkovaný nerodilým mluvčím, který se učí cizí jazyk. Nejedná se tedy ani o jazyk mateřský, ani o cílový. Mezijazyk je systém založený na nejlepších pokusech žáka vyprodukovat cílový jazyk. Procesem učení, pokusů a omylů se žák dostává blíže k systému používanému rodilým mluvčím.¹⁸ Hrdlička¹⁹ zastává názor, že jedinec přenáší do cílového jazyka prvky jazyka mateřského. Mezijazyk má tedy vlastní strukturu. V průběhu osvojování se vytváří série přechodových jazyků, jejichž charakteristiky se blíží rysům cílového jazyka.

Selinker²⁰ popisuje mezijazyk jako systematickou znalost třetího jazyka, která je nezávislá na žakově mateřském a cílovém jazyce. Je to unikátní lingvistický systém. Ellis²¹ zdůrazňuje přechodnost (transition) gramatiky mluvčího. Žák mění pochopení systému přidáváním a obměňováním gramatických pravidel. Tento přístup má za následek neustálou kontinuitu mezijazyka. Mluvčí si ho upravuje s narůstající komplexností cílového jazyka.

Koncept mezijazyka na poli vědy stále nabízí mnoho podnětů ke zkoumání. Dosud není jasné, jak přesně pracuje. Lidskou mysl lze metaforicky přirovnat k paměti počítače. Mluvčí dostává určitou vstupní informaci, kterou zpracuje ve dvou stádiích. Prvním krokem je uložení informace do krátkodobé paměti. Informace se tím považuje za přijatou. Ve druhém kroku se informace dostává do dlouhodobé paměti, kde je uložena jako znalost cílového jazyka. Tyto kroky se

¹⁸ BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Addison Wesley Longman, 2000. s. 274.

¹⁹ HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. 1. vydání. Praha: ISV, 2002. s. 94.

²⁰ ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. s. 32.

²¹ ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. s. 33.

odehrávají v mysli jedince, kde je vytvářen i mezijazyk. Ten pomáhá mluvčímu v interpretaci znalosti cílového jazyka, která vede k jeho produkci.²²

Termín interlanguage (mezijazyk) se používá s různými, ale v zásadě podobnými významy. Odkazuje k systému, který pozorujeme v jednotlivých stádiích vývoje osvojování a zároveň odkazuje ke kombinaci mateřského a cílového jazyka. Podle Selinkera²³ je několik teorií o tvorbě mezijazyka, které žákovi pomáhají v osvojení cílového jazyka. Jedná se například o jazykový transfer, kdy žák používá mateřský jazyk jako zdroj a opírá se o něj v prvních stádiích osvojování. Další teorií je přílišné zobecňování. To znamená, že žák používá pravidla cílového jazyka i v situacích, ve kterých by je rodilý mluvčí nepoužil. Týká se to oblastí, jako je fonetika, gramatika nebo lexikologie. Poslední teorií je zjednodušení na syntaktické i sémantické rovině.

Internetový zdroj (Timothy Mason)²⁴ uvádí, že jazykový transfer ovlivňuje tvorbu mezijazyka několika způsoby: negativním a pozitivním transferem a vyhýbáním se větným strukturám. Negativní transfer je přenos jazykového systému mateřského jazyka do cílového, jedná se o tzv. interferenci. Často ale není jasné, do jaké míry se jedná o chyby způsobené negativním transferem nebo přílišným zobecňováním pravidel. Ne všechny důsledky jazykového transferu jsou negativní. Je důležité si uvědomit, že bez transferu by pravděpodobně bylo jen velmi limitované množství mluvčích cizího jazyka. Cílový jazyk si bez mateřského jazyka umí osvojit pouze děti, protože se ho učí stejným způsobem jako jazyk mateřský a to jeho imitací. Dospělí tuto schopnost ztrácejí a mateřský jazyk vnímají jako určité „zázemí,“ na které se v průběhu osvojování spoléhají. V tomto smyslu lze jazykový transfer chápat jako jednoznačně pozitivní.

Dalším faktorem ovlivňujícím tvorbu mezijazyka je vyhýbání se větným strukturám. Pokud jsou některé struktury příliš rozdílné od mateřského jazyka, mluvčí je jednoduše nepoužívá. Zde je důležité uvědomit si, zda se mluvčí vyhýbá

²² ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. s. 35.

²³ ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. s. 33.

²⁴ MASON, Timothy. *Lecture 7: Interlanguage* [online]. last revision 4th of November 2005 [cit. 2011-02-09].

<http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L7_Interlanguage.htm>

určitým strukturám, protože je nezná, nebo proto, že má jiné důvody (například neoficiální konverzace s přáteli).

Jiný internetový zdroj (Dana Hurtová)²⁵ uvádí, že učení se cílovému jazyku je proces od mateřského jazyka až po cílový. V každé fázi učení žáci znají gramatická pravidla, která ještě nejsou dokonalá, ale zároveň nejsou pravidly čistě mateřského jazyka. Jinými slovy si žáci utvářejí strukturovaný systém jazyka v každém stupni vývoje. Pravidla se stávají komplexnějšími a žák se přibližuje struktuře cílového jazyka. V důsledku chápání mateřského jazyka jako výchozího bodu vývoje se chyby nepovažují za neúspěch, nýbrž za evidenci jazykového vývoje žáka. Zatímco behavioristický přístup vedl k metodám drilu a chyby pokládal za neúspěch, koncept mezijazyka osvobozuje výuku jazyka a proráží cestu komunikační metodě.

Problémem mezijazyka může být **ustrnutí (fossilization)**. Necílová forma jazyka se upevní v mezijazyku a mluvčí se již v osvojování určitých dovedností neposune dál. Některé chyby se tak neodstraní. Podle Selinkera²⁶ pouze 5 % mluvčích dosáhne úrovně rodilého mluvčího. Většině z nich se vývoj cílového jazyka zastaví před hranicí „native-like.“ Typickým znakem mluvčího, který ustrnul v osvojování cílového jazyka, je „backsliding.“ Termín vyjadřuje produkci chyb vyskytujících se v dřívějším stádiu osvojování. Ustrnutí se nevyskytuje v mateřském jazyce, tudíž jde o unikátní jev vznikající v procesu osvojování cizího jazyka.

Brown²⁷ zastává názor, že jedním z důvodů ustrnutí může být přítomnost nebo nepřítomnost vnitřních motivačních faktorů.

²⁵HURTOVÁ, D. *Interlanguage* [online]. c2001 [cit. 2011-02-10]. <<http://danahurtova.sweb.cz/kanam3.html>>

²⁶ ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. s. 34.

²⁷ BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Addison Wesley Longman, 2000. s. 233.

4. Cílový jazyk

Tato kapitola pojednává o cílovém jazyce, který slouží jako další prostředek k osvojování a zároveň je i výsledkem procesu učení. Cílový jazyk je jazyk, který učitelé učí a který si žáci osvojují. Otázkou je, kdy a za jakým účelem cílový jazyk při výuce používat. Mezi učiteli se často vedou diskuse o míře jeho používání při výuce. Učitelé i žáci musí vědět, proč a za jakých podmínek je důležité cílový jazyk používat. Nejjednodušším řešením je nastavit pravidla pro používání cílového jazyka na začátku výuky. Učitel je pro žáky jazykovým modelem. Pokud studenti vidí, že nepoužívá cílový jazyk, ztrácejí motivaci i důvod učit se.

Hlavním důvodem, proč studenti nepoužívají cílový jazyk při výuce, je špatný výběr aktivit. Pokud učitel požaduje po studentech nižší úroveň, aby vedli volnou diskusi například o globálním oteplování, je použití mateřského jazyka zcela přirozenou reakcí. Žáci nemají potřebné jazykové vybavení, proto i výsledek aktivity bude negativní. Dalším důvodem používání mateřského jazyka je přirozenost. Pro žáky je samozřejmé mluvit výchozím jazykem a zvláště začátečníci mají tendenci překládat, protože nepřemýšlejí v cílovém jazyce. Je to opět učitel, kdo jim musí poskytnout motivaci, vybrat vhodná cvičení a vytvořit atmosféru cílového jazyka, například vizuálními pomůckami nebo autentickými materiály.

Prvním krokem k podpoře studentů používat cílový jazyk je používání stejných výrazů a instrukcí. Jejich simplifikace je velmi důležitá pro porozumění, a proto je nutné vytvořit tzv. „classroom language“ – simplifikovaná verze cílového jazyka, kterou učitel používá při komunikaci se žáky, vysvětlování gramatiky, zadávání instrukcí atd. Zároveň je nezbytné používat doprovodná gesta, mimiku a vizuální pomůcky.²⁸

Otázkou zůstává, zda je vhodné používat při výuce pouze cílový jazyk nebo ho kombinovat s jazykem mateřským. Jednoznačné řešení není. Oba přístupy mají svá pozitiva a negativa.

²⁸ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 131.

4.1 Výhody používání cílového jazyka ve výuce

Výhodou používání cílového jazyka ve výuce je větší motivace studentů a pocit úspěchu. Žáci vidí, že jsou schopni určité komunikace v cílovém jazyce a že mu rozumějí. Učitel by jim měl být vzorem a podporovat je v dalším učení. Zvýšená motivace zvyšuje i sebevědomí. Žáci si více věří a nebojí se používat cílový jazyk. Chyby považují za přirozený proces učení a nebojí se experimentovat, což jim často přinese větší užitek než klasický dril. Někteří učitelé tvrdí, že používání cílového jazyka vede k demotivaci, protože žáci nepochopí. Tento případ nelze vyloučit. Harmer²⁹ vidí používání cílového jazyka jako kladné. Pokud je tento přístup nastolen od samého počátku výuky, studenti si zvyknou a nebudou se obávat kontaktu s reálným světem. Používání cílového jazyka je doprovázeno gesty, mimikou, vizuálními materiály a dalšími pomůckami, které usnadňují studentům porozumění. Obava z toho, že žáci budou frustrováni, když nerozumějí, je zbytečná.

Kladem tohoto přístupu je také větší rozvoj aktivní a pasivní slovní zásoby. Čím více je student vystaven cílovému jazyku, tím větší má šanci na jeho osvojení. Žák má pocit, že je více vystaven světu používajícímu cílový jazyk a vnímá učení jako víc realistické a smysluplné. Tento fakt podporuje v žákovi touhu po dalším vzdělávání. Správný přístup učitele vede žáka k větší autonomii (tj. schopnosti dalšího sebevzdělávání). Pro osvojení cizího jazyka je to nutnost, protože jakékoliv množství cílového jazyka ve škole nebo kurzu je nedostačující.

Používáním cílového jazyka se studenti učí komplexní jazykovou strukturu, která je důležitá pro pochopení jazykového systému a pro aplikaci jazyka jako celku. Pokud studenti procvičují jazyk pouze v izolaci a zbytek času používají mateřský jazyk, nejsou pak schopni nezávislého použití jazyka v praxi a často ani nepochopí některé prvky gramatiky (např. souslednost časů v anglickém jazyce). Užíváním jazyka v kontextu dosáhneme vyšší efektivity. Tento způsob osvojování je mnohem přirozenější, protože napodobuje osvojování mateřského

²⁹ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 132.

jazyka. Studenti se učí jazykové dovednosti v přirozeném sledu: poslech, mluvení, čtení a psaní.³⁰

V mnohojazyčných třídách (monolingual classes) je používání cílového jazyka jediným možným řešením. Umožňuje to rovnoprávné podmínky pro všechny studenty, kteří jsou tím více psychicky i jazykově vybaveni pro život v cizí zemi. Jakákoliv volba zprostředkovacího jazyka určitou část studentů diskriminuje a demotivuje je při učení. V jistém smyslu to snižuje nároky na učitele, který nemusí umět další (zprostředkovací) jazyk.

4.2 Nevýhody používání cílového jazyka při výuce

Používání čistě cílového jazyka má i negativní stránky. Hlavní nevýhodou je obtížné vysvětlování gramatiky, zadávání instrukcí a organizace vyučování. Učitel je nucen vše několikrát opakovat a vysvětlovat, a také kontrola porozumění je obtížná. S používáním cílového jazyka souvisí i simplifikace – do jaké míry učitel musí jazyk zjednodušovat, aby i nejslabší žáci porozuměli probírané gramatice. Celková spolupráce a komunikace se žáky a mezi žáky je náročná, protože jejich jazyk je značně omezený a neustálá soustředěnost je brzy unaví. Pro učitele nastávají komplikace v podobě častějšího střídání aktivit. Některá cvičení se nemusí vydařit, protože žáci nepochopí, co je jejich úkolem. V těchto případech mateřský jazyk šetří čas a usnadňuje výuku.³¹

Také není jasné, jak moc používání cílového jazyka zlepšuje učení. Pozitivní vlivy jsou zaznamenány, ale není jasné, do jaké míry. Cílový jazyk nemusí vést ke zkvalitnění výuky. Naopak, studenti se mohou cítit stresováni z nadměrného vystavení cílovému jazyku. U některých studentů lze oproti motivaci zaznamenat přímo demotivaci či frustraci, protože nerozumějí jazyku a nedokáží komunikovat. Zejména žáci mladšího školního věku potřebují podnětnou vnější motivaci, protože pokud většinu času nechápou, ztrácejí o výuku

³⁰ *Target Language Use in the Second Language Classroom* [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10].

<<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.htm>>

³¹ *Target Language Use in the Second Language Classroom* [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10].

<<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.htm>>

zájem. Zde je nutné zvážit i jiné možnosti, například zprostředkovací nebo mateřský jazyk.³²

Další nevýhodou je požadavek na úroveň učitele v oblasti cílového jazyka. Vyučující musí mít cílový jazyk na profesionální úrovni, aby měl dostatečnou slovní zásobu a možnost simplifikace. I přesto mohou nastat problémy v komunikaci se žáky nižší úrovně nebo studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. V těchto případech je používání cílového jazyka spíše komplikací. Žáci často nerozumějí požadavkům ani s vizuálními pomůckami a zdržují rychlejší žáky, kterým se tak snižuje možnost zdokonalování se v jazyce.

Atmosféra v hodině, kde jsou žáci nuceni používat výhradně cílový jazyk, není ideální pro učení. Žáci se stydí, odmítají komunikovat v cizím jazyce a nejsou ani schopni používat humor. Ten je, spolu s vytvářením vlastní identity, velmi důležitý pro dospívající žáky. Cílový jazyk jim tyto potřeby neuspokojuje, což opět vede k nezájmu, ztrátě motivace, odporu a mnohdy i agresivitě, protože žáci se často domnívají, že je učitel používáním cílového jazyka trestá.³³

Podstatným argumentem proti výhradnímu užívání cílového jazyka při výuce jsou přechodové časy mezi aktivitami. Čas je jedním ze základních determinantů výuky. Aktivní čas, tj. kdy se žák aktivně věnuje obsahu vyučování, je pouze 16 – 32 %³⁴. Toto malé množství se používáním cílového jazyka ještě snižuje, protože trvá mnohem déle, než se aktivita ukončí a než žáci pochopí, co bude dál následovat. Mateřský jazyk žáka podstatně šetří čas, protože učitel nemusí tolikrát opakovat svoje požadavky.

³² SCRIVENER, James. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Macmillian Heinemann, 2005. s. 311.

³³ *Target Language Use in the Second Language Classroom* [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10].

<<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.htm>>

³⁴ KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. s. 251.

5. Zprostředkovací (mediační) jazyk

Velmi často se stává, že se v jednom kurzu sejdou studenti z různých zemí s cílem naučit se český jazyk. V dnešní době se většina z nich anglickým jazykem (na různých úrovních) domluví, ale vždy je několik jedinců, kteří tento jazyk neovládají. Otázkou je, jak má učitel postupovat při výuce. Nabízí se dvě řešení: buď bude výuka probíhat v cílovém jazyce (v češtině), nebo musí učitel zvolit jednotný mediační jazyk. Ale který?

Pavla Bořilová³⁵ ve svém příspěvku do Sborníku Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka uvádí, že zprostředkovací jazyk nelze úplně vynechat, protože má důležitou funkci zejména při tvorbě mezijazyka. Důležité je však maximální využití českého jazyka od počátků výuky. Pokud je mediační jazyk běžně používán, je nutné od něj co nejdříve upustit.

Autoři Harmer, Ellis, Scrivener nebo Brown hovoří pouze o „target language“ (cílový jazyk). Angličtina je analytickým jazykem, tudíž se ji mluvčí učí „přímo.“ Čeština se takto učí velmi obtížně, protože i základní fráze vyžadují hlubší znalosti, např. pády. To je hlavním důvodem pro používání zprostředkovacího jazyka. Učitelé se zprostředkovacím jazykem snaží přiblížit celkovou strukturu českého jazyka a usnadnit studentům chápání základních gramatických struktur, které se v jejich mateřském jazyce nevyskytují.

V anglické literatuře lze tedy hovořit o paralele mezi cílovým jazykem a zprostředkovacím jazykem. Cílový jazyk (target language) je zároveň myšlen jako zprostředkovací jazyk.

5.1 Výhody a nevýhody používání mediačního jazyka

Výhodou zprostředkovacího jazyka je, že poukazuje na podobnost či odlišnost mateřského a cílového jazyka. Studenti díky němu získají větší přísun znalostí a shrnou si hypotézy o cílovém jazyce. Zároveň pomáhá studentům, jejichž mateřský jazyk je naprosto odlišný od českého jazyka.

³⁵ BOŘILOVÁ, Pavla. *První lekce pouze česky? Ukázka výuky bez zprostředkujícího jazyka na bázi učebnice Czech Express 1*. Sborník AU ČČJ, 2005 – 2006. s. 201.

Podstatným přínosem mediačního jazyka je menší náročnost na přípravu vyučovací hodiny. Učitel nemusí analyzovat každou situaci, která v hodině může nastat, protože použitím zprostředkovacího jazyka vyřeší rychle a efektivně každý vzniklý problém. Zároveň nemusí být použito tolik vizuálních pomůcek a doprovodných gest, což někteří méně kreativní učitelé uvítají.³⁶

Proti mediačnímu jazyku hovoří především ztráta motivace studentů, kteří si uvědomí, že jim učitel rozumí i v jiném jazyce, takže nemají důvod vyvinout větší úsilí k osvojení cílového jazyka. Pokud učitel mluví česky, žáci mají snahu komunikovat mezi sebou stejným způsobem. Kromě toho jsou informace, které si student vyvodí z cílového jazyka, mnohem cennější a pevněji osvojené.

Dalším negativním faktorem je diskriminace studentů. Jak je zmíněno dříve, někteří studenti neznají zvolený zprostředkovací jazyk (nejčastěji to bývá anglický), a tak to pro ně ztrácí smysl. Použitím cílového jazyka mají všichni studenti stejné podmínky pro učení, a tím odpadá i ostych ze vzájemné komunikace.³⁷

Psychologický faktor má při výuce významnou roli. Používání zprostředkovacího jazyka má z tohoto hlediska negativní efekt. Studenti jsou zmatení z častého střídání kódů. Vyžaduje to větší soustředěnost a český jazyk tím získává nižší komunikační hodnotu. Učitel má tendence používat zprostředkovací jazyk i v případech, kdy to není nutné, protože studenti jsou schopni odvodit slovo z kontextu nebo rozumějí latinským termínům.

Mediační jazyk znamená nevýhodu i pro učitele. Možnost používat ho mají jen ti, kteří ho ovládají na profesionální úrovni. Nedostatečná znalost způsobuje obtíže ve vyjadřování a nepřesné interpretování probírané látky. Dochází tak k její přílišné simplifikaci, což jednak není nutné, jednak mohou mít studenti mezery ve vzdělání. Vysoká úroveň mediačního jazyka je spojena především se správnou výslovností. Studenti často nezaregistrují, že učitel používá zprostředkovací jazyk, protože výslovnost českého jazyka jim je vzdálená a při používání například

³⁶ BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština pro cizince. Současné učebnice a Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [Diplomová práce]. Brno, 2008. s. 59. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc.

³⁷ BOŘILOVÁ, Pavla. *První lekce pouze česky? Ukázka výuky bez zprostředkovacího jazyka na bázi učebnice Czech Express 1*. Sborník AU ČČJ, 2005 – 2006. s. 201.

angličtiny jako zprostředkovacího jazyka, má každý učitel odlišnou výslovnost. Zvláště nebezpečný je překlad pouze jednoho slova.³⁸

³⁸ HOLÁ, Lída. *Zprostředkovací jazyk – ano či ne?* [online]. last revision 27th of April 2008 [cit. 2011-02-15]. <<http://www.czechstepbystep.cz/cz/prouc/zprostjazyk.htm>>.

6. Role zprostředkovacího (mediačního) jazyka ve výuce dospělých a dětí

Věk studentů hraje významnou roli při výběru látky a učební metody. Lidé různého věku mají různé potřeby a kognitivní dovednosti. Děti si často cizí jazyk osvojují např. hrou, zatímco dospělí jsou schopni operovat s abstraktním myšlením.³⁹ Tyto dvě naprosto odlišné skupiny vyžadují odlišný přístup k výuce, tudíž i role mediačního jazyka by měla být odlišná.

Děti reagují na cílový jazyk, i když neznají přesný význam jednotlivých slov. Zároveň jsou schopny produkovat smysluplný jazyk z omezených zdrojů. Učí se spíše nepřímo, tzn. z okolí, které je obklopuje, než ze záměrně vyučovaného tématu. Používají proto často stejné fráze a výrazy jako dospělí lidé v jejich okolí. Děti jako žáci jsou velmi zvědavé a rády hovoří o sobě. Problémem je jejich omezené časové rozpětí, kdy jsou schopny plně se soustředit. Vyžadují individuální pozornost učitele a pochvalu.⁴⁰

Z předchozí stručné charakteristiky vyplývá nízká role mediačního jazyka. Děti ho při výuce nepotřebují, protože jsou schopny vystačit si s omezenější znalostí cílového jazyka. Nebojí se experimentovat a okolí jim je silnou vnější motivací pro učení. Pokud mají podnětné prostředí, tzn. obrázky na stěnách a jiné pomůcky přibližující cílový jazyk, a časté střídání aktivit, zvládají komunikaci v cílovém jazyce a nehledají důvody pro používání zprostředkovacího jazyka. Vhodný kontext rovněž napomáhá jejich porozumění a usnadňuje komunikaci.

Dospělí mají schopnost abstraktního myšlení, která jim pomáhá pochopit koncept osvojovaného jazyka. Mají určitá očekávání a většina má zaběhnutý svůj učební styl. Zároveň mají bohaté zkušenosti, které umožňují vyučujícím používat různorodé aktivity. Studenti v dospělém věku rozumí tomu, co se učí a proč se to učí. Tento fakt spolu s vnitřní motivací jim umožňuje překonat případnou nudu ve výuce. Velkým problémem je kritika učebních metod a nízké sebevědomí.

³⁹ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 37.

⁴⁰ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 38.

Dospělí mají často pocit, že se nemohou naučit cílový jazyk kvůli relativně vysokému věku.⁴¹

Mediační jazyk je pro dospělé studenty důležitý, protože pokud nerozumějí tomu, co se v hodině odehrává, rychle ztrácejí motivaci a jsou frustrováni. Jejich kritika učebních metod mnohdy činí proces osvojování složitějším, protože často převažuje pocit, že jakékoliv inovace a „hraní si“ jsou ztrátou času. Pro eliminování jejich pocitu potřeby zprostředkovacího jazyka je nutné volit náročné, ale splnitelné aktivity. Sníží se tím procento neúspěchu a zvýší se sebevědomí studentů, což vede k častějšímu používání cílového jazyka. Dále je nutné dospělé studenty připravit na fakt, že učení se něčemu novému v dospělém věku může trvat delší čas, ale rozhodně je možné uspět a oprostít se od zprostředkovacího jazyka.

⁴¹ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 40.

7. Classroom language

Součástí výuky cílového jazyka je i „classroom language,“ tj. individuální jazyk třídy. Dotváří celkovou atmosféru výuky a pomáhá studentům jak v komunikaci s učitelem, tak ve vzájemné interakci mezi sebou. Zároveň usnadňuje osvojování cílového jazyka.

Internetový zdroj British Council⁴² definuje classroom language jako specifický jazyk nezbytný pro komunikaci ve třídě bez používání mateřského jazyka. Prvky jazyka, které se používají nejčastěji, by měly být vyučovány na začátku kurzu (školního roku), aby si studenti zvykli na atmosféru cílového jazyka. Podle jiného internetového zdroje (Classroom Language)⁴³ je classroom language rutinní jazyk používaný ve třídě především pro zadávání instrukcí, protože to zvyšuje možnosti používání cílového jazyka. Mluvčí si musí zvyknout na to, že cílový a mateřský jazyk jsou často velmi rozdílné složky, které fungují odlišným způsobem. Začíná se učením krátkých frází (např. posad'te se), které později přecházejí v celé věty. Podstatou classroom language je používání stejných výrazů a frází každou hodinu, aby mluvčí měli usnadněnou konverzaci a porozumění a aby si pomocí drilu snáze osvojovali cílový jazyk. Studenti musí být motivováni k používání classroom language, protože je to první krok k používání cílového jazyka v reálných situacích.

Harmer⁴⁴ zastává názor, že jazyk (a tím i classroom language) je nutno upravit podle úrovně žáků, se kterými pracujeme. Stejná podmínka platí i pro užití materiálu. Učitel se musí před zahájením výuky (kurzu) rozhodnout, jak moc má cílový jazyk zjednodušovat, včetně classroom language, protože používání vysoké úrovně cílového jazyka může mít demotivující účinky. Dále tvrdí, že classroom language musí být doprovázený gesty a mimikou. Je přínosné v tomto směru spolupracovat se žáky, protože cílem je vytvoření jazykového

⁴² *Ways of presenting classroom language*. [online]. last revision 21st of December 2010 [cit. 2011-02-12]. <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-1998apr-ways-of-presenting-classroom-language.pdf>>.

⁴³ *Classroom Language* [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10].

<<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.htm>>

⁴⁴ HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. s. 45.

modelu, který se přibližuje používání cílového jazyka v reálných komunikačních situacích.

Classroom language se nevztahuje pouze k zadávání instrukcí, ale jedná se i o organizaci výuky (Kdo chybí?), žádosti (Mohu otevřít okno?), udržování disciplíny (Ticho prosím.), vzájemné opravování chyb a procvičování reálné komunikace. Nejde jen o způsob komunikace mezi učitelem a žáky. Classroom language zahrnuje i způsob komunikace mezi žáky navzájem – zda mluví mateřským jazykem anebo jiným společným, případně zprostředkovacím, jazykem. Pokud si mluvčí zvyknou na používání classroom language, omezí tím užití mateřského jazyka a hodina se stává reálnější. Tento jazyk pomáhá studentům ve vyjadřování svých potřeb a upevňuje to jejich sebevědomí v komunikaci v cílovém jazyce.

7.1 Role classroom language a zprostředkovacího jazyka u studentů ÚJOP UK Poděbrady

Praxe na ÚJOP UK Poděbrady (dále jen ÚJOP) ukázala reálnou podobu zprostředkovacího jazyka spolu s využitím classroom language. Spíše než o jednoznačné použití mediačního jazyka se jedná o jeho provázanost s cílovým jazykem. Ačkoliv se ÚJOP soustřeďuje na výuku bez zprostředkovacího jazyka, jeho eliminace není možná a nebyla by ani přínosná. Rozdílné skupiny umožňují náhled do problematiky a ukazují proměnlivost mediačního jazyka v závislosti na národnosti a zaměření.

7.1.1 Neslovanská skupina E6

První skupina byla složená z patnácti neslovanských studentů, jejichž individuální jazyk byl velmi pestrý. Studenti pocházejí ze zemí jako Čína, Vietnam, Kambodža, Panama, Albánie, Afghánistán, Nigérie, Togo, Zambie a Tádžikistán. Jejich zaměření bylo ekonomické, jejich prioritou tedy bylo složit přijímací zkoušky na různé obory ekonomických a hospodářských fakult.

Vyučující zahajoval hodiny stejnými konverzačními frázemi a vždy přidal jednu novou. Žáci museli být neustále ve střehu, protože nevěděli, kdy bude nová fráze použita. Classroom language byl ustálený. Popisování aktivit a zadávání instrukcí probíhalo vždy stejným způsobem a byly použity vždy stejné fráze (Podívejte se na tabuli; Otevřete si sešity; Udělejte dvojice). Po každé instrukci nebo otázce následovalo ověření porozumění (Rozumíte? Víte, co máte dělat?). Protože se jednalo o skupinu začátečníků, každá fráze byla doprovázena gesty, mimikou, obrázky, případně i dramatizací. Učitel měl často roli rádce a studenti dostávali větší prostor k učení.

Komunikace mezi studenty a učitelem probíhala převážně v češtině. Studenti spolu komunikovali především anglicky, což byl jejich společný a zároveň zprostředkovací jazyk použitý pouze pro jejich vzájemnou komunikaci. Nejednalo se ale o čistou angličtinu. Studenti ji prokládali českými výrazy (It is wrong. Rozumíš?). Snažili se aktivně používat české fráze i v průběhu přestávek a jejich správné použití pro ně bylo silnou motivací.

7.1.2 Slovanská skupina E3

Třída byla složená z patnácti především slovanských studentů, kteří pocházejí ze zemí, jako Rusko, Ukrajina, dále pak Gruzie, Moldavsko a Kazachstán. Jejich zaměření bylo rovněž ekonomické. Neslovanští studenti byli schopní komunikace v ruštině, a proto byli zařazeni do této skupiny.

Ačkoliv měli studenti češtinu na poměrně dobré úrovni (B1), jejich hodiny měly pevně stanovený řád. Classroom language obsahoval otázky při kontrole porozumění (Rozumíte? Je vám to jasné?) a instrukce probíhaly vždy stejným způsobem. Vyučující vždy nejprve vysvětlila, čeho se cvičení týkalo a jak mělo probíhat, tzn., jestli ho žáci vypracovávali sami, nebo společně. Upozornění na chyby probíhalo varovným slovem „pozor“ a zdvihnutým ukazováčkem. Studenti se po tomto signálu okamžitě soustředili na hledání chyby a její opravy. Pokud student nebyl schopen chybu identifikovat, vyučující zopakoval větu (slovní spojení) až po chybu a student se opravil. Další variantou byla buď

vzájemná oprava studentů, nebo oprava vyučující, která sdělila správnou odpověď.

Komunikace mezi žáky a vyučující probíhala česky. Občas zazněl anglický nebo ojediněle ruský výraz, nebo učitelka poukázala na shodu s ruskou gramatikou. Tyto známky zprostředkovacího jazyka byly použity, pokud snižovaly časovou ztrátu způsobenou složitým vysvětlováním. Komunikace mezi žáky probíhala v ruštině a ojediněle i v češtině. Studenti byli zvyklí při hodinách spolupracovat a vzájemně si pomáhat. Často prokládali češtinu ruskými výrazy.

7.1.3 Slovanská skupina T1

Třetí skupina byla složená ze šestnácti studentů, kteří byli buď ze země, kde se hovoří slovanským jazykem, nebo slovanský jazyk (v tomto případě ruštinu) ovládali na komunikativní úrovni. Studenti pocházeli ze zemí jako Rusko, Bulharsko, Ukrajina, Kazachstán, Arménie, Bělorusko a Gruzie. Jejich zaměření bylo technické, tzn. informatika, fyzika, matematika, elektrotechnika. Výjimku tvořil jeden student z Vietnamu, který byl do třídy zařazen kvůli technickému zaměření. Po organizační stránce je velmi obtížné sestavit skupinu, jejíž členové mají stejný, nebo podobný mateřský jazyk, ovládají anglický jazyk na stejné úrovni, jejich studium je stejného zaměření a především jsou na stejné úrovni v českém jazyce.

Skupina byla v českém jazyce na vysoké úrovni. Cílem letního semestru bylo dosáhnout úrovně B2. Studenti rovněž ovládali angličtinu na úrovni B1 – B2. Hodiny tak probíhaly naprosto odlišným způsobem a neměly vždy stejnou strukturu. Učitel mluvil plyně, nepřemýšlel o volbě slov. Používal výstelková slova (vlastně, takže, řekněme), odpovědi žáků komentoval synonymy (správně, tak to má být) a používal česká rčení (Opakování matka moudrosti). Gesta, mimika nebo obrázky chyběly a výklad probíhal v češtině. Žáci nepotřebovali vzorové příklady ke cvičením, nedělali první větu společně. Vše se komentovalo a vysvětlovalo česky. Učitel ale často mluvil více než studenti. Některé části hodin se svým pojetím přibližovaly seminářům na vysoké škole. Žáci měli

prezentace na různá témata (např. počítačové viry) a každý z nich potom vystupoval před třídou a s pomocí prezentace v powerpointu přednesl svůj referát.

Classroom language ve výuce nebyl, komunikace plynula bez problémů. Studenti byli schopni česky vyjádřit některé abstraktní myšlenky a používali specifické termíny (dotyková obrazovka, dvoujádrový procesor). Zároveň v jejich komunikaci chyběla jakákoliv forma zprostředkovacího jazyka. Studenti ho k výuce nepotřebovali a o přestávkách komunikovali rusky. Vietnamský student měl velkou nevýhodu, protože neznalostí ruštiny byl z kolektivu třídy vyřazen. Při výuce nefungovala vzájemná pomoc, pokud o ni učitel nepožádal. Ve většině případů se jednalo o vzájemnou opravu chyb. Žáci byli také schopni odlišit vážnost situace od ironie, kterou jejich vyučující používal.

7.1.4 Porovnání komunikace studentů

Pozorování tříd ukázalo, že každá skupina měla naprosto odlišnou komunikaci s vyučujícím a i studenti mezi sebou diskutovali jiným způsobem. První, neslovanská skupina, logicky využívala angličtinu jako komunikativní jazyk, protože všichni studenti ho do určité míry ovládali. Jejich vyučující používal angličtinu hlavně pasivním způsobem, to znamená především ke kontrole porozumění. Vyučující často poslouchal komunikaci žáků v angličtině a rychle porozuměl, jestli probíranému tématu studenti rozumějí. V aktivní komunikaci se angličtina objevovala pouze v podobě slovíček, která urychlovala porozumění. Dále byl tento zprostředkovací jazyk používán při organizačních záležitostech, na příklad návštěva lékaře, vyplňování přihlášek na VŠ...

Skupina E 3 k výuce žádný zprostředkovací jazyk téměř nepotřebovala. Důvodem byly mateřské jazyky studentů a jejich podobnost s češtinou. Vyučující zastávala názor, že nejde o výuku pomocí zprostředkovacího jazyka jako celek, ale o vhodnou aplikaci jiného jazyka, který je žákům bližší. Tento přístup šetří čas a zefektivňuje výuku. Angličtina (případně ruština) jako mediační jazyk byly plně používány na začátku semestru z důvodu organizace výuky a mimoškolního života studentů.

V hodinách třídy T1 vyučující dbal spíše na plynulost vyjadřování a připravoval tím své studenty na referáty a volné diskuse. Opravoval pouze chyby, které bránily porozumění. Ve většině případů ale upřednostňoval vzájemnou opravu mezi žáky. Z jazyka učitele nebylo poznat, že učil cizince. Důraz kladl na slovní zásobu z technické oblasti, proto používal odborné výrazy a zadání instrukcí znělo pokaždé jinak. Zprostředkovacím jazykem byla především angličtina, ale pouze na začátku studia pro usnadnění organizačních záležitostí.

8. Průzkum

Průzkum práce je rozdělen na dvě části. První část se zabývá analýzou dotazníkové sondy, která zjišťuje, zda je angličtina jako mediační jazyk nezbytná pro osvojení češtiny. Lze očekávat, že Neslované budou výuku zprostředkovacím jazykem vyžadovat, protože jim usnadní osvojování češtiny, která je strukturou odlišná od neslovanských jazyků. Naopak Slované, vzhledem k podobné stavbě mateřských jazyků, budou pravděpodobně upřednostňovat výuku v cílovém jazyce. Angličtina jim nejspíše češtinu nepřiblíží, naopak se může stát spíše matoucí.

Druhou částí průzkumu je vyhodnocení náslechoových hodin z hlediska četnosti výskytu mediačního jazyka v jednotlivých fázích. Vzhledem k obtížnosti cílového jazyka lze u neslovanských studentů předpokládat vysoký výskyt mediačního jazyka ve fázi výkladu nové gramatiky a procvičování. U slovanských studentů můžeme předpokládat častý výskyt mediačního jazyka v oblasti procvičování, protože si jím budou usnadňovat rozšiřování slovní zásoby.

8.1 Dotazníková sonda - uvedení do problematiky

Průzkum byl proveden na ÚJOP Poděbrady v průběhu jednoho týdne. Jména studentů jsou zveřejněná v příloze se souhlasem Ing. Vlkové, ředitelky ÚJOP Poděbrady. Cílem dotazníků bylo zjistit, zda studenti potřebují k výuce zprostředkovací jazyk a zda by tímto jazykem měla být angličtina. Zároveň se pomocí otevřených otázek zjišťovalo, které další faktory mohou usnadnit proces učení.

K průzkumu byly vybrány tři skupiny zahraničních studentů. První skupina byla složená z neslovanských národností a patřili do ní budoucí studenti VŠ s ekonomickým zaměřením. Druhá skupina se skládala ze slovanských studentů, jejichž zaměření bylo technické – oblast informatiky, matematiky a fyziky. Poslední skupina byla opět složená ze slovanských studentů, jejichž zaměření bylo ekonomické. Volba skupin byla provedena na základě široké škály národností studentů a jejich různého zaměření. Dalším důvodem byla rozdílná

úroveň českého jazyka. Dotazníky byly rozdány 31 studentů z 16 různých zemí, přičemž 16 studentů bylo slovanské národnosti.

V dotazníku se objevují tři oblasti otázek: úroveň jazyků, použití neurčeného zprostředkovacího jazyka a použití angličtiny při výuce. Zjištění úrovně angličtiny ukazovalo, do jaké míry studenti tento jazyk ovládají a jak moc by jim tedy pomohla výuka v angličtině. Zjištění úrovně znalosti češtiny vysvětlovalo rozdílnou úroveň mezi jednotlivými skupinami a sebevědomí studentů při používání tohoto jazyka. Otázka znalosti dalších cizích jazyků určovala, zda hlubší znalosti cizích jazyků pozitivně ovlivňují schopnost učit se češtinu. Oblast otázek obsahujících používání angličtiny při výuce záměrně opakovala podobné otázky, které kontrolovaly porozumění a zároveň kontrolovaly, jestli si odpovědi v typově stejných otázkách neprotiřečí. Otevřené otázky stručně vyjadřovaly názory studentů ohledně zvládnutí češtiny a poskytovaly tím zpětnou vazbu k možnému zefektivnění výuky.

Jazyk dotazníků byla angličtina, důvodem byla rozdílná znalost češtiny. Předpokládalo se, že studenti by nemuseli otázkám v cílovém jazyce rozumět. Angličtina se považuje za nejčastější zprostředkovací jazyk, tudíž jeho použití bylo přiměřené pro všechny studenty. Přestože se jedná o častý mediační jazyk, není to mateřský jazyk studentů, proto i úrovně jejich znalostí byly rozdílné. Otázky tak musely být dostatečně simplifikovány a některé oblasti zahrnovaly možnosti odpovědí z důvodu přesnější analýzy výsledků. Přílišná svoboda v odpovídání ztěžuje rozbor výsledků a studenti často nerozumějí, co se po nich chce.

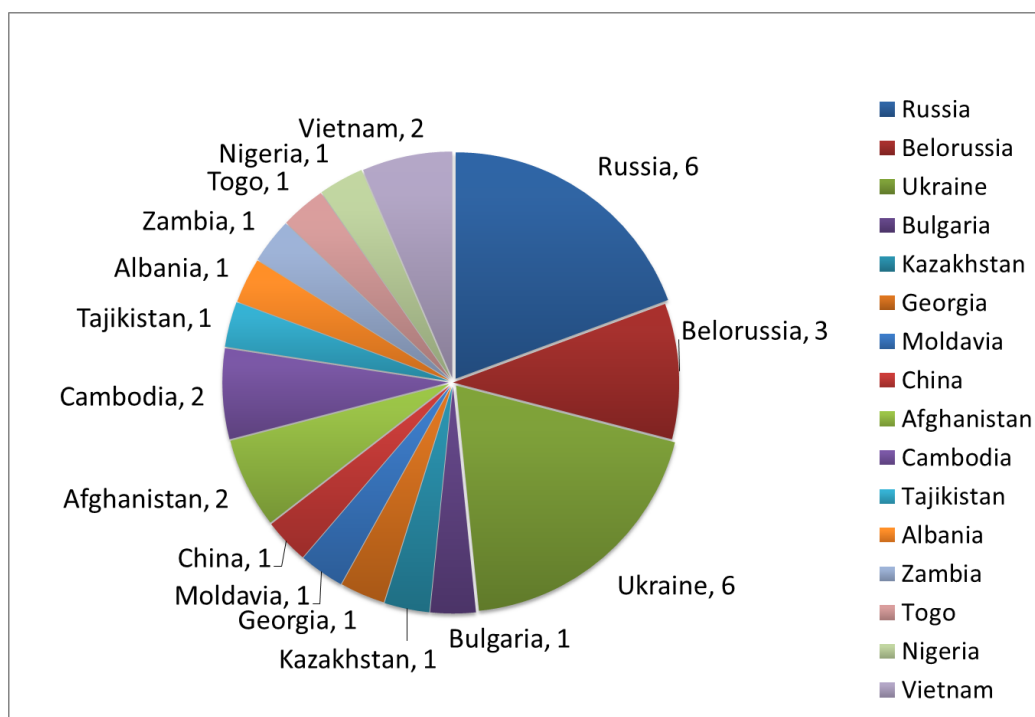
Vyučující na ÚJOP průzkum zaujal a bližší kontakt se studenty během náslechnů umožňoval jeho plynulý průběh. Studentům byl vysvětlen cíl výzkumu a jeho možný přínos v oblasti učebních metod. Vyplňování dotazníků probíhalo vždy stejným způsobem. Začalo se stručným popisem průzkumu a jeho cíle. Následně studenti individuálně četli otázky a ujišťovali se, jestli dobře rozumějí a jak obsáhlé mají být odpovědi na otevřené otázky. Poté probíhalo vyplnění dotazníku spolu s kontrolou. První skupina dotazovaných byla slovanská třída T1. S porozuměním otázek ve většině případů nebyl problém a dotazník byl shledán

jako srozumitelný. Pouze dva studenti měli problém s porozuměním, protože jejich úroveň angličtiny nebyla dostačující. Druhá skupina byla neslovanská třída E6. Studenti byli velmi komunikativní jak v češtině, tak v angličtině. Všechny otázky si nejdříve přečetli a poté se ujišťovali, zda je správně chápou a jestli skutečně mohou odpovídat v angličtině, což jim usnadňovalo vyjadřování. Dotazník byl pro ně srozumitelný a výuka zprostředkovacím jazykem se pro studenty stala velkým podnětem k diskusi. Poslední skupina byla slovanská třída E3. Studenty dotazník zajímal a s porozuměním otázek neměli problém. Všechny skupiny shledávaly dotazník přínosným a srozumitelným na vyplnění.

8.2 Analýza dotazníků

Průzkum byl proveden ve třech třídách s celkovým počtem 31 student. Byli to zástupci 16 různých národností a z celkového počtu studentů bylo 16 ze slovanských zemí. Zbylí měli geograficky rozmanitý původ – Evropa, Střední východ a Asie. Jeden ze studentů dokonce pocházel ze západní Afriky - Toga. Protože se v průzkumu objevila značná část slovanských studentů, výsledky byly analyzovány jako celek a poté byly rozděleny na skupinu slovanských a neslovanských studentů. Celková analýza a ukázka dotazníků je obsažena v příloze.

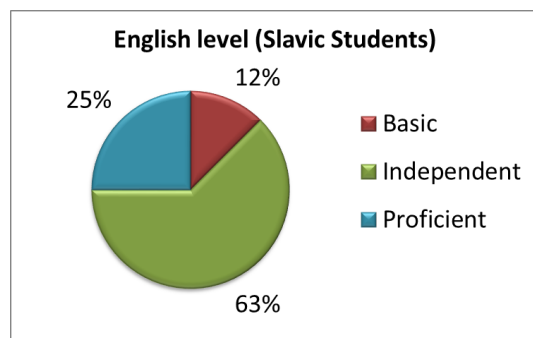
Graf č. 1 Přehled národností



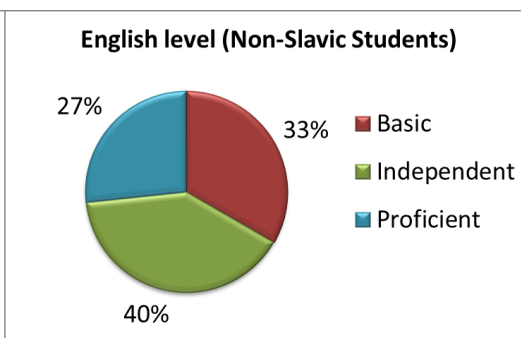
Úroveň angličtiny studentů se značně lišila. Nicméně alespoň 78 % jich mělo nezávislou úroveň (independent). Slovanští studenti měli obecně vyšší úroveň znalosti angličtiny (alespoň 88 % mělo nezávislou úroveň) než neslovanskí studenti (alespoň 67 % mělo nezávislou úroveň). Úroveň češtiny byla pochopitelně nižší. Celkově pouze 39 % studentů mělo nezávislou úroveň.

Slovanští studenti opět dosáhli lepších výsledků (63 % mělo nezávislou úroveň) než neslovanští studenti (13 %).

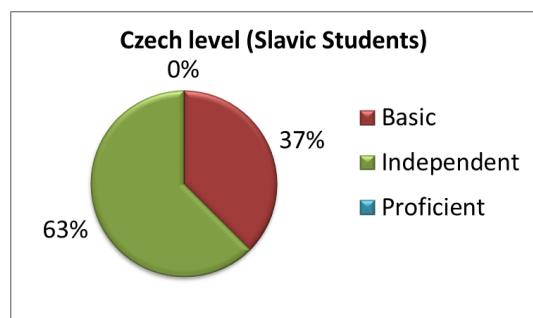
Graf č. 2 Úroveň angličtiny – Slované



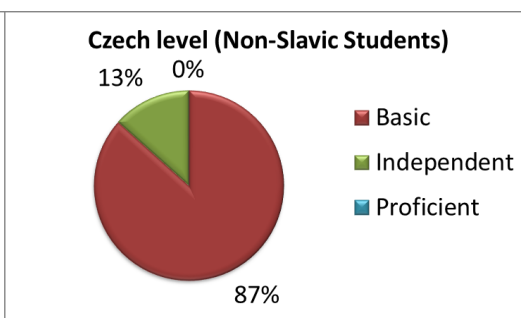
Graf č. 3 Úroveň angličtiny – Neslované



Graf č. 4 Úroveň češtiny – Slované

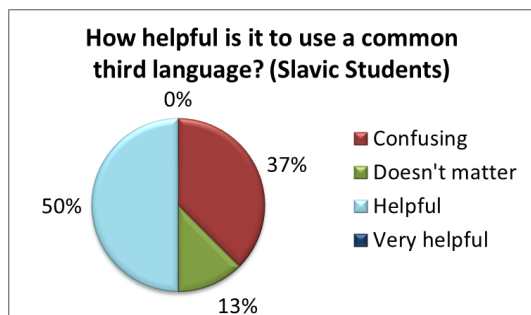


Graf č. 5 Úroveň češtiny - Neslované

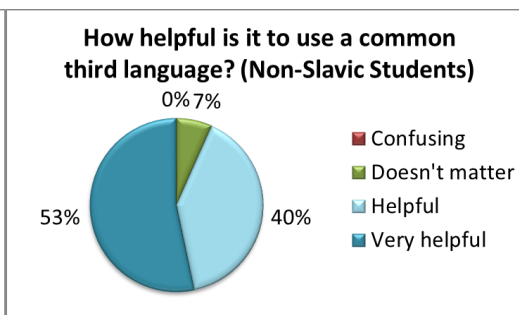


Při otázce o používání zprostředkovacího jazyka při výuce češtiny nastaly značné rozdíly mezi slovanskými a neslovanskými studenty. Neslovanští studenti upřednostňovali výuku zprostředkovacím jazykem (40 % z nich tento přístup shledává alespoň jako užitečný a 53 % jako velmi užitečný). Žádný ze slovanských studentů nepovažoval tento přístup za velmi užitečný. 50 % z nich se shodlo, že přístup by mohl být užitečný, nicméně 37 % ho považuje za matoucí. Z výsledků slovanských studentů vidíme, že pro ně mediační jazyk nemá příliš vysokou hodnotu.

Graf č. 6 Užitečnost mediačního jazyka
(Slované)



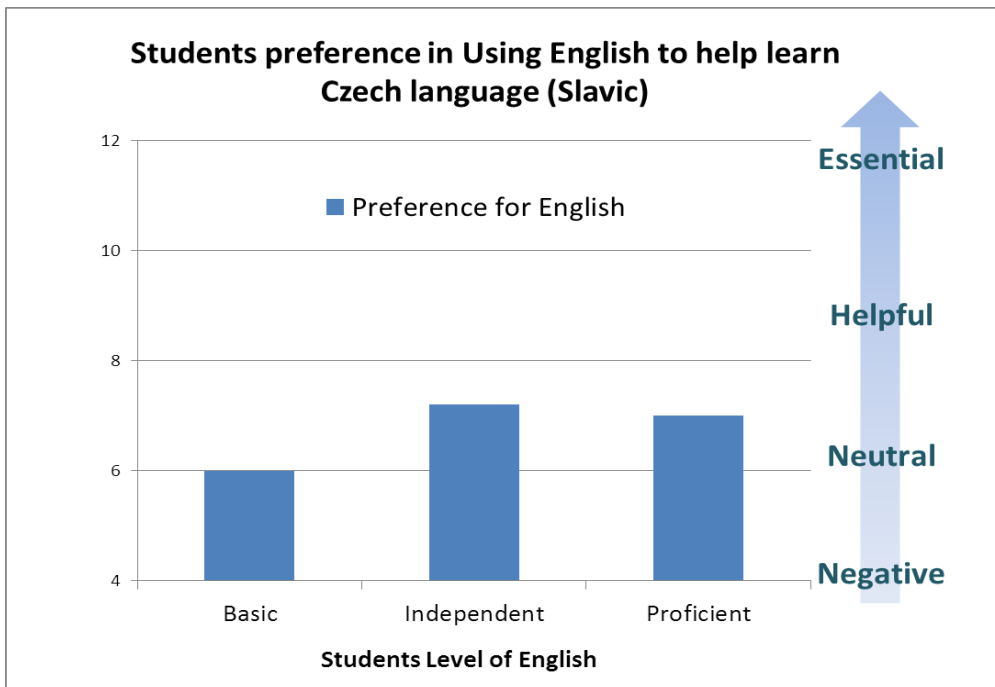
Graf č. 7 Užitečnost mediačního jazyka
(Neslované)



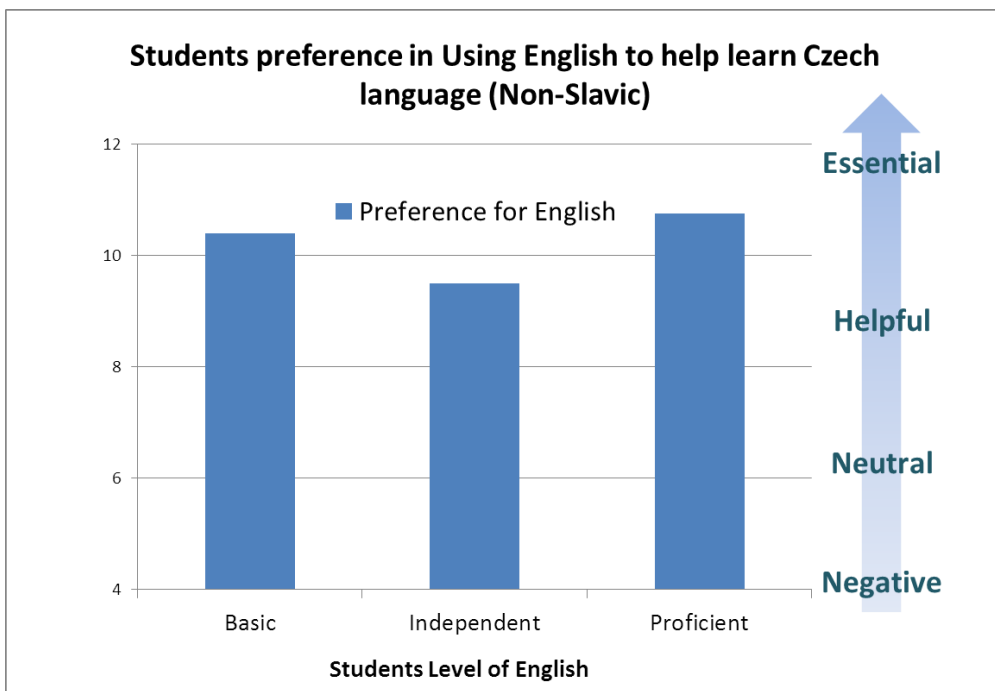
Studentům byla otázka o používání angličtiny při osvojování češtiny položena ve třech rozdílných otázkách, aby se zkontrolovala věrohodnost odpovědí. Výsledky těchto odpovědí byly v souladu. Značný rozdíl ve výsledcích slovanských a neslovanských studentů pokračoval. Pouze 25 % slovanských studentů považuje angličtinu při výuce češtiny jako užitečnou v porovnání s neslovanskými studenty, jejichž kladné odpovědi dosáhly 80 %.

Výsledky otázek týkajících se angličtiny byly analyzovány z hlediska úrovně angličtiny a češtiny, aby se přesně stanovilo, zda úroveň jednoho nebo druhého ovlivňuje celkové výsledky. Metoda ukazuje průměrné odpovědi na škále negativní (negative), neutrální (neutral) a nezbytné (essential). Analýza potvrzuje, že úroveň angličtiny a češtiny nemá vliv na preference studentů ohledně mediačního jazyka. Navzdory úrovním obou skupin slovanských studentů byla průměrově zaznamenána neutrální preference. Studenti si tudíž nemyslí, že je angličtina jako mediační jazyk přínosná, ale zároveň by pro ně tento způsob výuky nebyl problém. Naopak neslovanští studenti to průměrově shledávají jako přínosné. Z průzkumu bylo rovněž zaznamenáno mírné zvýšení preference angličtiny u slovanských studentů, jejichž úroveň češtiny byla nezávislá a zároveň byl pokles u neslovanských studentů, jejichž úroveň češtiny byla nezávislá. Tyto změny však nejsou natolik významné, aby ovlivnily celkovou analýzu preferencí.

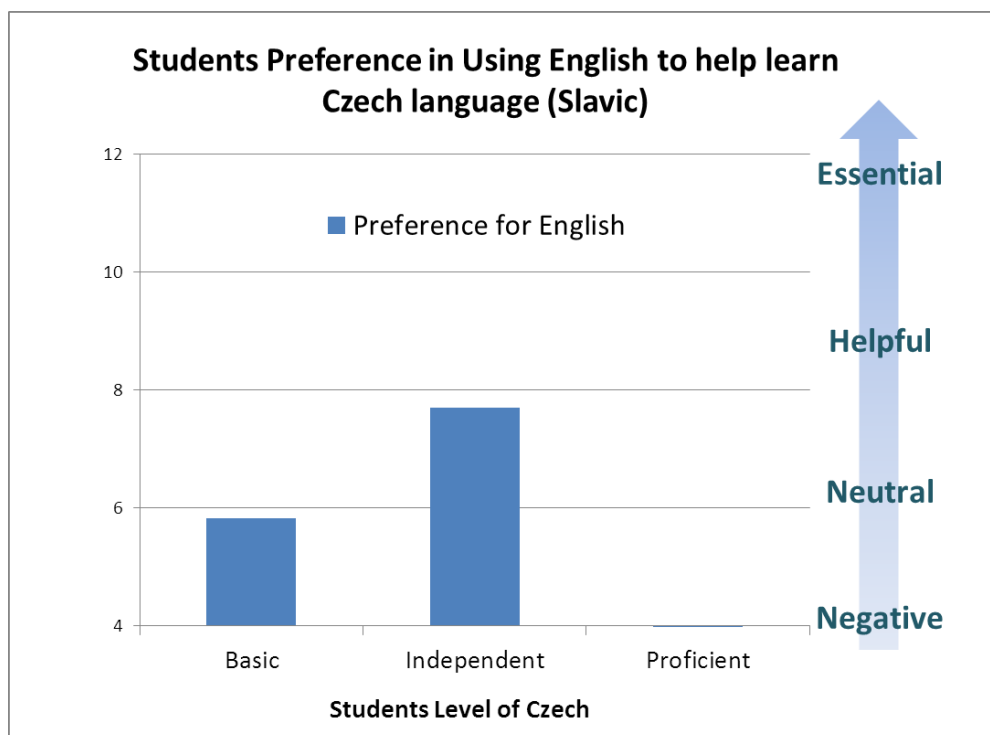
Graf č. 8 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni angličtiny – Slované



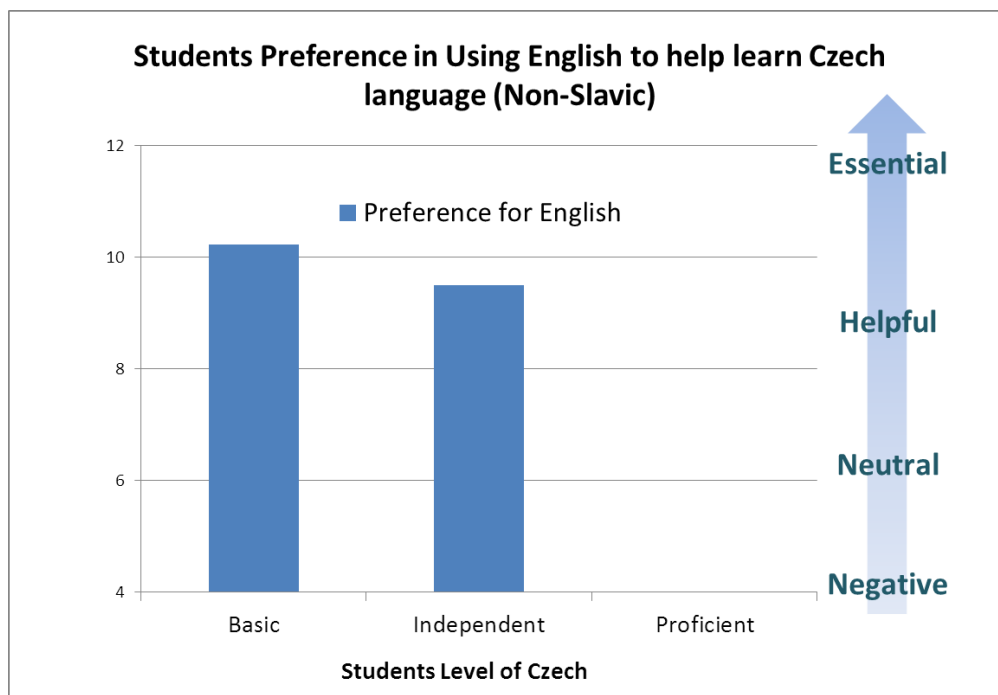
Graf č. 9 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni angličtiny – Neslované



Graf č. 10 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni češtiny – Slované

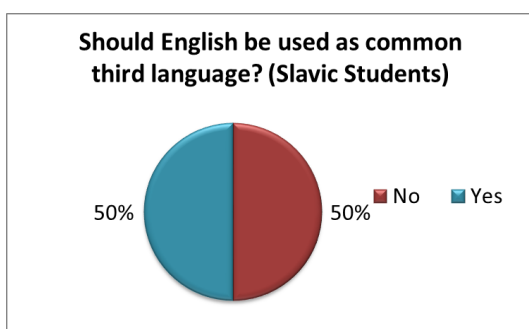


Graf č. 11 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni češtiny – Neslované

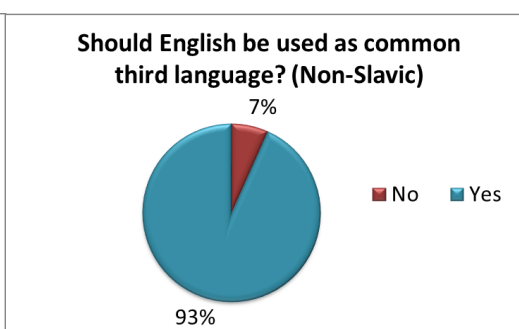


Studentům byla položena otázka, jestli má být angličtina zprostředkovacím jazykem. Studenti odpovídali buď ano, nebo ne. Neslovanští studenti odpověděli v naprosté většině, že ano (93 %). Odpovědi slovanských studentů byly rozděleny přesně na polovinu (50 % pro a 50 % proti). Tento výsledek byl pro slovanské studenty stejný jako v případě otázky přínosnosti mediačního jazyka. Výsledek je vyšší než při jejich odpovědích na ostatní otázky týkající se angličtiny. Je pravděpodobné, že výsledek byl ovlivněn vysokou úrovní angličtiny studentů. 25 % z nich považuje angličtinu při výuce češtiny za přínosnou.

Graf č. 12 Preference angličtiny jako mediačního jazyka - Slované



Graf č. 13. Preference angličtiny jako mediačního jazyka - Neslované



Výsledky dotazníkové sondy ukazují, že používání mediačního jazyka pomáhá studentům při výuce češtiny. Studenti preferují používání angličtiny jako mediačního jazyka bez ohledu na jejich úroveň angličtiny, češtiny a dalších cizích jazyků. Průzkum hodnotí zprostředkovací jazyk jako užitečný, nikoliv nutný. Slované v angličtině jako mediačním jazyku nevidí přínos, přesto by polovina z nich angličtinu při výuce uvítala.

8.3 Analýza náslechnů – uvedení do problematiky

Náslechnové hodiny na ÚJOP Poděbrady probíhaly tři týdny. Cílem bylo zjistit četnost výskytu zprostředkovacího jazyka v jednotlivých fázích vyučovacích hodin. Pro tento účel byly vybrány tři stejné skupiny zahraničních studentů jako k dotazníkové sondě. Jednalo se o dvě skupiny slovanských studentů technického a ekonomického zaměření a jednu skupinu neslovanských studentů ekonomického zaměření.

U každé skupiny bylo zaznamenáno sedm náslechnových hodin, přičemž každá z nich trvala 90 minut. Zkoumaným zprostředkovacím jazykem byla angličtina. Každá hodina byla rozdělena na stejný počet fází – úvod, instrukce, výklad nové gramatiky, procvičování a kontrola porozumění. Na základě tohoto dělení byla vytvořena tabulka, do které se zaznamenávalo, kolikrát byla použita angličtina v každé z fází (viz. příloha). Takto zvolené fáze umožňovaly snadné zkoumání použití mediačního jazyka a zároveň byly obsaženy v každé hodině, což umožňovalo přesnější zpracování výsledků.

Konkrétní příklady mediačního jazyka jsou zaznamenány v následující tabulce. Jedná se o konkrétní anglická slova, která nahrazovala české výrazy v jednotlivých fázích hodin.

Tabulka č. 1 Příklady zprostředkovacího jazyka

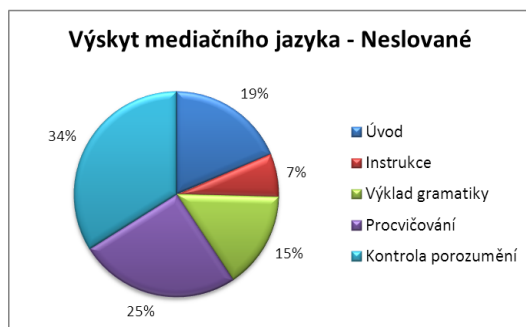
Skupina	1. fáze	2. fáze	3. fáze	4. fáze	5. fáze
	Úvod	Instrukce	Výklad nové gramatiky	Procvičování	Kontrola porozumění
Neslované	application	rewrite	stát = price X stát = stand	together	understand
Neslované	office	choose	studentky = women	food	understand
Slované	receipt	0	pojede = will go	briefcase	0
Slované	0	0	namyšlený = proud	na kus řeči = chat	0

8.4 Výsledky analýzy

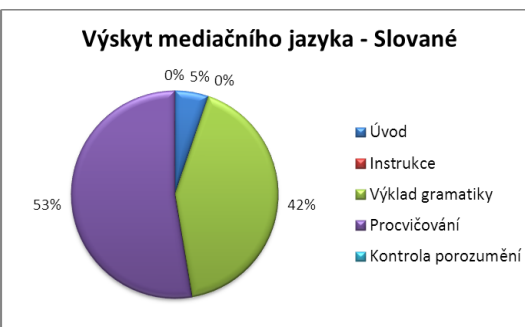
Vzhledem k tomu, že se ÚJOP zaměřuje na výuku s minimálním použitím zprostředkovacího jazyka, nebyl jeho výskyt tak frekventovaný. Ve všech případech se jednalo o použití jednoho slova, případně slovního spojení u neslovanských studentů v oblasti kontroly porozumění.

Výsledky slovanských a neslovanských studentů se značně lišily. Největší výskyt zprostředkovacího jazyka u Neslovanů byl zaznamenán v oblasti kontroly porozumění (34 %), přičemž Slované dosahují ve stejné oblasti nulových hodnot stejně jako v oblasti zadávání instrukcí. Nejvyšší četnost výskytu mediačního jazyka u Slovanů zaznamenala fáze procvičování (53 %) a výklad gramatiky (42 %). Tento výsledek ovšem závisí na právě probírané látce. Při jiném druhu gramatiky by výsledná čísla dosahovala rozdílných hodnot. Neslované dosahují ve stejných fázích mnohem nižších čísel (procvičování 25 % a výklad gramatiky 15 %). Úvod hodiny a s ním spojené organizační záležitosti vyžaduje zprostředkovací jazyk u obou skupin (Neslované 19 % a Slované 5 %).

Graf č. 14 Výskyt mediačního jazyka
(Neslované)



Graf č. 15 Výskyt mediačního jazyka
(Slované)



Zprostředkovací jazyk v podobě plynulé promluvy nebyl v hodinách použit. Vždy se jednalo o jednoslovné anglické výrazy, které nahrazovaly česká slova, nebo usnadňovaly porozumění. Průzkum ukázal, že mediační zprostředkovací jazyk je u studentů neslovanské národnosti použit ve všech fázích. Příčinou je odlišnost českého a mateřského jazyka studentů. Angličtina je používána nejen při výuce, ale i při komunikaci studentů. Frekvence zprostředkovacího jazyka

u Slovanů závisí na náročnosti probírané látky. Některé oblasti češtiny vyžadují občasné použití zprostředkovacího jazyka kvůli přesnému porozumění.

8.5 Shrnutí výsledků

Průzkum zjistil, že používání zprostředkovacího jazyka může studentům usnadnit osvojování češtiny. Výsledky také ukazují, že studenti upřednostňují používání angličtiny jako mediačního jazyka navzdory jejich úrovni angličtiny nebo dalších cizích jazyků. Studenti považují angličtinu při výuce za přínosnou, nikoliv však nezbytnou. Postoj Slovanů k použití angličtiny jako zprostředkovacího jazyka je překvapující. Z průzkumu vyplývá, že o zprostředkovací jazyk nemají příliš zájem, přesto je ale výsledné číslo poměrně vysoké. Celých 50 % z dotazovaných slovanských studentů by angličtinu uvítalo navzdory podobné struktuře slovanských jazyků, která usnadňuje osvojování češtiny.

Otevřené otázky poskytly zajímavou zpětnou vazbu ohledně názorů na osvojování češtiny. Většina studentů se domnívá, že komunikace ve škole jim nejvíce pomáhá s osvojováním jazyka. Velmi častou odpovědí byl nízký kontakt s rodilými mluvčími. Studenti tedy postrádají české přátele svého věku. České filmy, písničky a knihy se ukazují jako nejčastější způsob při procvičování porozumění. Zajímavým faktem je, že minimum slovanských studentů považuje podobnost češtiny se svým mateřským jazykem za přínosnou. Naopak někteří tuto podobnost považují za matoucí.

Analýza náslechnů ukazuje, že četnost výskytu zprostředkovacího jazyka se u slovanské a neslovanské skupiny značně liší. V obou případech se mediační jazyk vyskytoval ve formě jednotlivých slov. Náslechy byly spíše nástinem situace, protože k přesnému porovnání je nutné mít k dispozici skupiny na stejné jazykové úrovni a zároveň musí být probírána stejná látka. Neslované mají zprostředkovací jazyk obsažený ve všech fázích, zatímco Slované ho nepotřebují v oblasti instrukcí a kontroly porozumění. Vysoká čísla v oblasti procvičování a výkladu gramatiky u slovanských studentů byla způsobena vyšší náročností probírané látky (např. česká přísloví), která z důvodu přesného porozumění vyžadovala zprostředkovací jazyk.

Pro zkvalitnění průzkumu je zapotřebí vyšší počet dotazovaných studentů z různých poboček ÚJOP UK a obohacení o národnosti jako jsou například

Italové nebo Španělé. Přesto bylo v průzkumu zastoupeno 16 různých národností, což umožňovalo rozmanitější škálu názorů.

9. Používání češtiny při výuce studentů

Čeština ve výuce studentů má v našem případě roli jak cílového, tak mediačního jazyka. Její používání a co největší omezení komunikace zprostředkovacím jazykem je cílem výuky cizinců na ÚJOP.

Zkušenosti na ÚJOP poukazují na nejdůležitější faktory ovlivňující volbu používání češtiny v průběhu výuky studentů. Jedná se především o psychologický aspekt, motivaci, diskriminaci studentů vznikající používáním jednoho zprostředkovacího jazyka, nízkou znalost mediačního jazyka ze strany učitele, spojenou s chybnou výslovností a v neposlední řadě se jedná o prestiž češtiny jako prostředek komunikace. Pokud učitel používá jiný (zprostředkovací) jazyk, snižuje tím důležitost češtiny.

Ve třídě začátečníků gesta a tón hlasu hrají významnější roli než slovíčka a fráze, kterým studenti zpočátku těžko rozumí. Pokud ale studenti uslyší cílový jazyk (v našem případě češtinu) od samého začátku výuky, brzy se naučí procvičovat jednotlivé jazykové dovednosti jako je poslech nebo zachycení klíčových slov při komunikaci. Zároveň začnou používat češtinu pro sebe a své vyjadřování a tím omezí vliv a používání mateřského jazyka. Mluvíci budou seznámeni s komunikací v oblasti pokládání a zodpovídání otázek, což jim usnadní budoucí studium. Jazyk se snadněji osvojuje spíše reálným používáním než pomocí vzorových drilů a cvičení.⁴⁵

9.1 Vzniklé problémy

S výhradním používáním češtiny jako cílového jazyka vyvstává řada možných problémů, které si učitel musí ujasnit před zahájením kurzu. Jak již bylo zmíněno výše, hlavní otázkou je, zda používat nebo nepoužívat zprostředkovací jazyk. Pokud se pro jeho používání rozhodneme, musíme zvolit jazyk společný všem žákům, což se v praxi ukazuje jako nereálné. Například neslovanská skupina žáků ÚJOP zahrnovala dva žáky, kteří s angličtinou teprve začínají.

⁴⁵ WILLIS, Jane. *Teaching English through English*. London: Longman. 1981. s. 1.

Dalším problémem je výklad gramatiky nebo vysvětlování nových slov a slovních spojení. Praxe ukázala, že v tomto případě je efektivní využít vzájemného učení žáků. Studenti spolu tráví více času, takže lépe znají své komunikační schopnosti. Pokud si vzájemně pomáhají s vysvětlováním nové látky, lépe ji pochopí. Při této metodě ale spolupráce snadno přechází do komunikace zprostředkovacím nebo jiným společným jazykem. Učitel proto musí důrazně trvat na používání češtiny.

Nová slova lze nejlépe vysvětlovat pomocí kontextu a dramatizace. Reálné situace lépe pomáhají porozumění a pro žáky není cílový jazyk tolik abstraktní. Pokud studenti mají již základní slovní zásobu, je dalším osvědčeným způsobem při osvojování tvorba antonym a synonym. Studentům ÚJOP pomáhá vysvětlování nových slov pomocí nadřazených a podřazených termínů (jablko, banán, hruška jsou ovoce) nebo společných vlastností (čokoláda je sladká, dezert je sladký). Pro začátečníky je nejlepší způsob výkladu jednoduchá kresba na tabuli nebo obrázky. Zadávání cvičení a úkolů v českém jazyce musí mít stejnou formu, aby nedocházelo k matení studentů a aby se zvýšila efektivnost osvojování.

Jedním ze zásadních problémů studentů ÚJOP je nízká časová dotace na osvojení češtiny. Studenti mají k dispozici pouze jeden školní rok na to, aby zvládli češtinu a ostatní předměty jako je matematika, informatika, logika, ekonomie atd. nutné k úspěšnému zvládnutí přijímacích zkoušek na VŠ. Náročnost jazyka a požadavky vysokých škol vytvářejí na studenty velký tlak, a proto je nutné zvládnout během ročního kurzu co největší množství látky. Kromě nostrifikačních zkoušek, bez kterých studenti nemohou studovat VŠ, jsou další překážkou Scio testy. Pro studenty je velmi obtížné uspět, protože kromě široké slovní zásoby je nutné analytické myšlení a všeobecné znalosti. To jsou věci, na které je ÚJOP nepřipraví. Studenti si proto podávají přihlášky i na méně prestižní univerzity, protože pokud by neuspěli u přijímacích zkoušek, tak by ti, co dostávají stipendium, museli zpět domů.

10. Závěr

Cílem diplomové práce bylo zkoumat možnosti a meze výuky češtiny pro cizince bez zprostředkovacího jazyka. V rámci práce jsou popsány různé vyučovací metody a role zprostředkovacího jazyka v každé z nich. Dále je věnována pozornost mezijazyku, jeho utváření a významu při osvojování češtiny a zprostředkovacímu jazyku, jeho výhodám a nevýhodám. Důležitou částí je charakteristika cílového jazyka a jeho klady a zápory při výuce. Součástí osvojování češtiny jako cizího jazyka je i role classroom language, proto je tento druh jazyka popsán z teoretického hlediska a následně pak porovnáván s praxí na ÚJOP UK Poděbrady.

Absolvovaná praxe na ÚJOP UK Poděbrady byla podnětem k praktické části práce, která se zabývala průzkumem. Tento průzkum byl rozdělen na dvě části – dotazníkovou sondu a analýzu náslechnů. Sonda zjišťovala, zda studenti potřebují k výuce zprostředkovací jazyk a zda by tímto jazykem měla být angličtina. Zároveň se pomocí otevřených otázek zjišťovalo, které další faktory mohou usnadnit proces učení. Analýza náslechnů byla soustředěna na zjištění četnosti výskytu zprostředkovacího jazyka v jednotlivých fázích hodiny (úvod, kladení instrukcí, výklad gramatiky, procvičování a kontrola porozumění).

Výsledky průzkumu prokázaly, že studenti shledávají angličtinu jako zprostředkovací jazyk za přínosnou, nikoliv však nezbytnou. Použití angličtiny závisí na národnosti studentů. Vzhledem ke krátké časové dotaci na osvojení češtiny je angličtina vhodná pro studenty některých národností. Neslovanům angličtina usnadňuje proces učení, a proto potřebují učitele nejen s odbornou znalostí češtiny, ale i s dobrou úrovní angličtiny, což je v praxi obtížné. Slované angličtinu k výuce nepotřebují, zároveň ji ale shledávají praktickou. Nejedná se tedy o používání zprostředkovacího jazyka jako celku, nýbrž o vhodnou aplikaci, například občasné použití anglických slovíček, které urychlují a zefektivňují výuku.

Základ práce jsem čerpala především z anglické literatury, je tedy český popis problematiky přínosný zejména z vědeckého hlediska. Přínos průzkumu spočívá v nastínění situace ve výuce češtiny pro cizince. Poukazuje na potřeby

studentů odlišných národností a odhaluje nedostatky současné výuky. Dále zkoumá meze a možnosti výuky bez mediačního jazyka a tím přispívá ke zkvalitnění výuky cizinců.

11. Seznam literatury

11.1 Odborná literatura

BOŘILOVÁ, Pavla. *První lekce pouze česky? Ukázka výuky bez zprostředkujícího jazyka na bázi učebnice Czech Express 1*. Sborník AU ČCJ, 2005 – 2006. 240 s. ISBN 80-86903-37-0.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. Addison Wesley Longman, 2000. 352 s. ISBN 0-13-017816-0.

BRYCHNÁČOVÁ, Irena. *Čeština pro cizince. Současné učebnice a Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [Diplomová práce]. Brno, 2008. 113 s. Masarykova univerzita. Filozofická fakulta. Vedoucí diplomové práce: Prof. PhDr. Marie Krčmová, CSc.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1998. 147 s. ISBN 0-19-437212-X.

HARMER, Jeremy. *The Practice of English Language Teaching*. London: Longman. 2001. 370 s. ISBN 0-582-40385-5.

HRDLIČKA, Milan. *Cizí jazyk čeština*. Praha: ISV, 2002. 150 s. ISBN 80-85866-98-6.

KALHOUS, Zdeněk; OBST, Otto. *Školní didaktika*. Praha: Portál, 2009. 447 s. ISBN 978-80-7367-571-4.

LARSEN – FREEMEN, Diane. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986. 142 s.

RICHARDS, Jack C.; Rodgers, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis*. Cambridge University Press, 1986. 171 s. ISBN 0-521-31255-8.

SCRIVENER, James. *Learning Teaching: A Guidebook for English Language Teachers*. Macmillian Heinemann, 2005. 432 s. ISBN 1-4050-1399-0.

WILLIS, Jane. *Teaching English through English*. London: Longman. 1981. 191 s. ISBN 0-582-74608-6.

11.2 Internetové zdroje

Classroom Language [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10]. <<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.html>>.

European Language Portfolio: Levels [online]. last revision 20th of January 2011 [cit. 2011-02-28].

<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html>

HOLÁ, Lída. *Zprostředkovací jazyk – ano či ne?* [online]. last revision 27th of April 2008 [cit. 2011-02-15].

<<http://www.czechstepbystep.cz/cz/prouc/zprostjazyk.htm>>.

HURTOVÁ, D. *Interlanguage* [online]. c2001 [cit. 2011-02-10].

<<http://danahurtova.sweb.cz/kanam3.html>>

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [online]. c2009 [cit. 2011-02-09].

<http://www.sdkrashen.com/Principles_and_Practice/index.html>

MASON, Timothy. *Lecture 7: Interlanguage* [online]. last revision 4th of November 2005 [cit. 2011-02-09].

<http://www.timothyjpmason.com/WebPages/LangTeach/Licence/CM/OldLectures/L7_Interlanguage.htm>

Target Language Use in the Second Language Classroom [online]. c2009, last revision July 20010 [cit. 2011-02-10].

<<http://www2.education.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/targetlanguage.html>>.

The Audiolingual Method [online]. last revision 15th of January 2005 [cit. 2011-02-09]. <http://www.saskschools.ca/curr_content/hutt/esl/amtheory.htm>

Ways of presenting classroom language. [online]. last revision 21st of December 2010 [cit. 2011-02-12]. <<http://www.britishcouncil.org/portugal-inenglish-1998apr-ways-of-presenting-classroom-language.pdf>>.

11.3 Inspirativní literatura

AITCHISON, Jean. *Introducing Language and Mind*. London: Penguin English, 1992. 96s. ISBN 0-14-081020-X.

BEDNÁŘOVÁ, Ivana; PINTAROVÁ, Magdalena. *Communicative Czech: Elementary Czech*. Praha: Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy, 1995. 262 s. ISBN 80-901947-2-9.

GOWER, Rodger; PHILLIPS, Diane; WALTERS, Steve. *Teaching Practice Handbook*. Oxford, 1995. 251 s. ISBN 0-435-24059-5.

HARMER, Jeremy. *How to Teach English: an introduction to the practice of English language teaching*. Harlow: Longman, 1998. 198 s. ISBN 0-582-29796-6.

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 500 s. ISBN 76-12-8.

MCNISH, Alex. „Teaching Time”: Second-Language Acquisition as a Deconstructive Process. *Cizí jazyky*, 53, 2009/2010, č. 3, s. 96 – 98.

ŠINDELÁŘOVÁ, Jaromíra. *Čeština jako cizí jazyk v evropském kontextu*. Ústí nad Labem: UJEP, 2008. 177s. ISBN 978-80-7414-089-1.

TOWELL, Richard; HAWKINS, Rodger: *Approaches to Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 1994. 280 s. ISBN 1-85359-234-X.

12. Přílohy

Příloha č. 1 – Seznam studentů (skupina E6)

Příloha č. 2 - Seznam studentů (skupina E3)

Příloha č. 3 - Seznam studentů (skupina T1)

Příloha č. 4 – Dotazník pro studenty

Příloha č. 5 – Kompletní analýza dotazníkové sondy

Příloha č. 6 – Záznam následových hodin

Příloha č. 1

Skupina E6

Jméno	Příjmení	Státní příslušnost
Shichang	ZHU	Čína
Cuong	HA QUANG	Vietnam
Sivpheng	CHEA	Kambodža
Renee Monique	HERNANDEZ	Panama
Andi	BECOLLI	Albánie
Ajmal	SIDDIQUI	Afghánistán
Waheedullah	BAZEL	Afghánistán
Ruth Modupe	KUKOGHO	Nigérie
Koboyo	DOLIKE	Togo
Chinasa Onyinye	NWONU	Nigérie
Nwamaka	NWONU	Nigérie
Tran Ngoc	QUANG	Vietnam
Chilombo Genita T.	EQUAMO	Zambie
Viseth	PICH	Kambodža
Shams	NIYOZOV	Tádžikistán

Příloha č. 2

Skupina E3

Jméno	Příjmení	Státní příslušnost
Nikita	ZASYPKIN	Rusko
Yaroslav	AGEEV	Rusko
Tetiana	GIBALENKO	Ukrajina
Natalia	TSYGANKOVA	Ukrajina
Iuliia	LOGVYNENKO	Ukrajina
German	KONONENKO	Ukrajina
Aleksandr	CHERVYAKOV	Rusko
Anastasia	SHALKOVA	Rusko
Liubov	VASYLKONOVA	Ukrajina
Giorgi	GOGITADZE	Gruzie
Veronika	STALNA	Ukrajina
Polina	SEVERGINA	Rusko
Cristina	CURCA	Moldavsko
Margarita	ZHUNUSSOVA	Kazachstán
Adlet	UMBETOV	Kazachstán

Příloha č. 3

Skupina T1

Jméno	Příjmení	Státní příslušnost
Viet Anh	DONG	Vietnam
Dmitry	TOKAREV	Rusko
Nikolay Stoyanov	KALEYSKI	Bulharsko
Dmitry	NIKITIN	Rusko
Iryna	IECHKO	Ukrajina
Gaukhar	YERGALEYEVA	Kazachstán
Tigran	HOVHANNISYAN	Arménie
Anastasiya	RAKITINA	Ukrajina
Yauheni	MIATLOU	Bělorusko
Anton	KUZNETSOV	Rusko
Elena	FILIPENKOVA	Rusko
Raman	SAMUSEVICH	Bělorusko
Alexandr	BEZRUCHENKOV	Rusko
Hanna	CHAIKA	Bělorusko
Evgeny	MINLIBAEV	Rusko
Gocha	JALAGHANIA	Gruzie

Příloha č. 4

Questionnaire for students

1. Nationality: _____

2. How good is your English? Circle the most suitable level for you (See the table below to assess your level).

BASIC:	A1	A2
INDEPENDENT:	B1	B2
PROFICIENT:	C1	C2

3. How good is your Czech?

BASIC:	A1	A2
INDEPENDENT:	B1	B2
PROFICIENT:	C1	C2

4. Which other foreign languages can you speak? Please assess their level. Use the letters from the table below.

	Level
_____	_____
_____	_____
_____	_____

5. Do you prefer to learn Czech language via English (with teachers who speak English)?

- a) YES b) NO c) Doesn't Matter

6. How helpful is to use a common third language (e.g. English) when you learn Czech?

- a) Very helpful b) Helpful c) Confusing d) Doesn't matter

7. How often do you translate things from your mother tongue (native language) into English and then into Czech?

- a) Very often b) Often c) Sometimes d) Never

8. Is it helpful when your teacher uses English during the lessons?

- a) YES b) NO c) Doesn't matter

9. Should English be used as the third common language? YES – NO

10. What has helped you most to learn Czech?

11. What else could have helped you learn Czech more quickly?

12. Other comments:

Thank you for filling in the questionnaire.

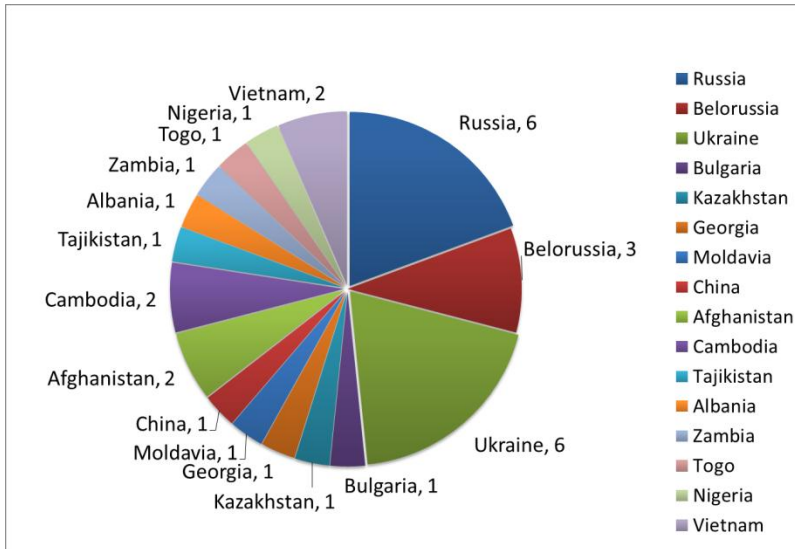
Basic User	A1	Can understand and use familiar everyday expressions and very basic phrases aimed at the satisfaction of needs of a concrete type. Can introduce him/herself and others and can ask and answer questions about personal details such as where he/she lives, people he/she knows and things he/she has. Can interact in a simple way provided the other person talks slowly and clearly and is prepared to help.
	A2	Can understand sentences and frequently used expressions related to areas of most immediate relevance (e.g. very basic personal and family information, shopping, local geography, employment). Can communicate in simple and routine tasks requiring a simple and direct exchange of information on familiar and routine matters. Can describe in simple terms aspects of his/her background, immediate environment and matters in areas of immediate need.
Independent User	B1	Can understand the main points of clear standard input on familiar matters regularly encountered in work, school, leisure, etc. Can deal with most situations likely to arise whilst travelling in an area where the language is spoken. Can produce simple connected text on topics which are familiar or of personal interest. Can describe experiences and events, dreams, hopes & ambitions and briefly give reasons and explanations for opinions and plans.
	B2	Can understand the main ideas of complex text on both concrete and abstract topics, including technical discussions in his/her field of specialisation. Can interact with a degree of fluency and spontaneity that makes regular interaction with native speakers quite possible without strain for either party. Can produce clear, detailed text on a wide range of subjects and explain a viewpoint on a topical issue giving the advantages and disadvantages of various options.
Proficient User	C1	Can understand a wide range of demanding, longer texts, and recognise implicit meaning. Can express him/herself fluently and spontaneously without much obvious searching for expressions. Can use language flexibly and effectively for social, academic and professional purposes. Can produce clear, well-structured, detailed text on complex subjects, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.
	C2	Can understand with ease virtually everything heard or read. Can summarise information from different spoken and written sources, reconstructing arguments and accounts in a coherent presentation. Can express him/herself spontaneously, very fluently and precisely, differentiating finer shades of meaning even in more complex situations.

European Language Portfolio: Levels [online]. last revision 20th of January 2011 [cit. 2011-02-28]. <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/?L=E&M=/main_pages/levels.html>

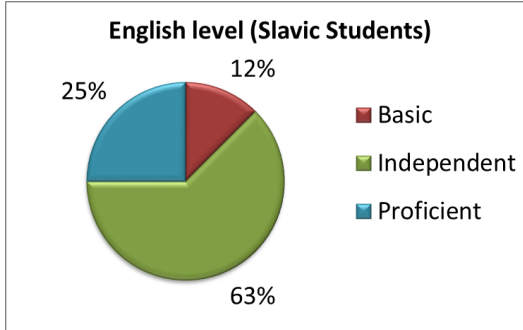
Příloha č. 5

Kompletní analýza dotazníkové sondy

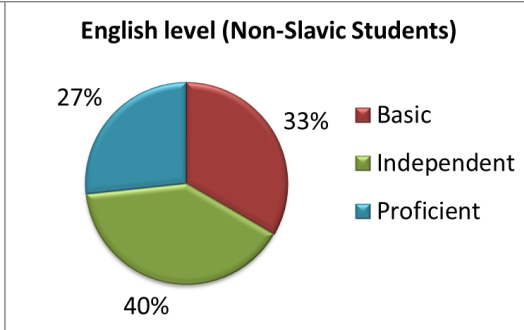
Graf č. 1 Přehled národností



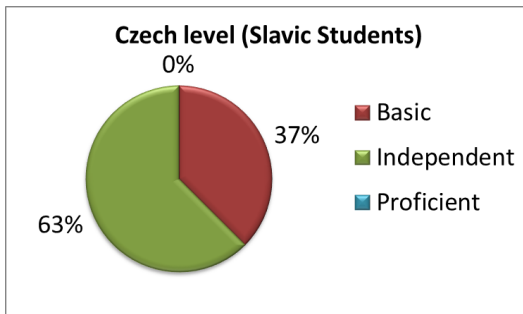
Graf č. 2 Úroveň angličtiny – Slované



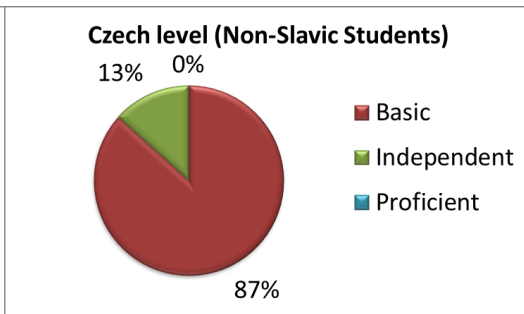
Graf č. 3 Úroveň angličtiny – Neslované



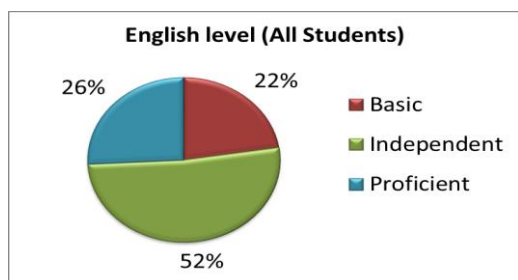
Graf č. 4 Úroveň češtiny – Slované



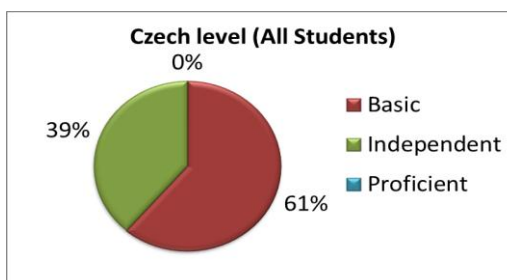
Graf č. 5 Úroveň češtiny - Neslované



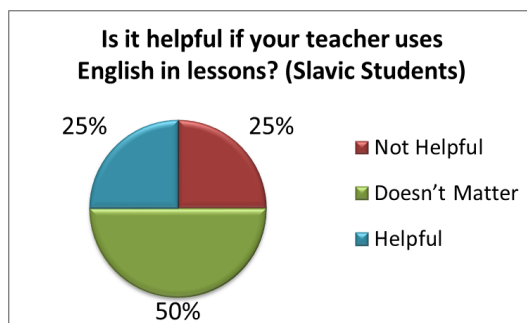
Graf č. 6 Úroveň angličtiny – všichni



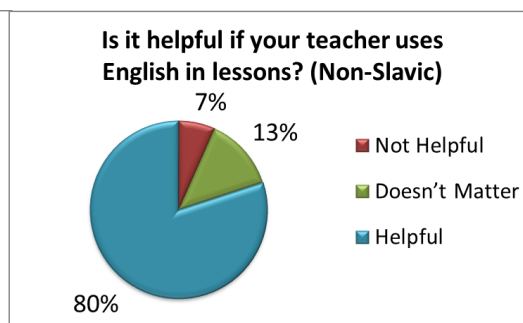
Graf č. 7 Úroveň češtiny – všichni



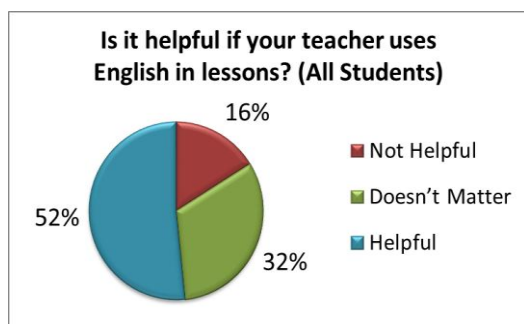
Graf č. 8 Učitel používá angličtinu – Slované



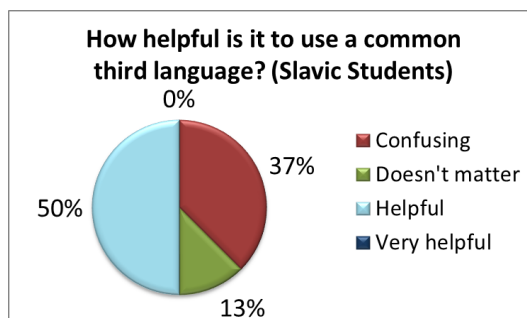
Graf č. 9 Učitel používá angličtinu – Neslované



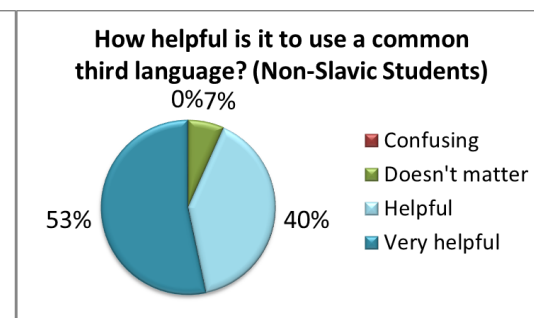
Graf č. 10 Učitel používá angličtinu – všichni



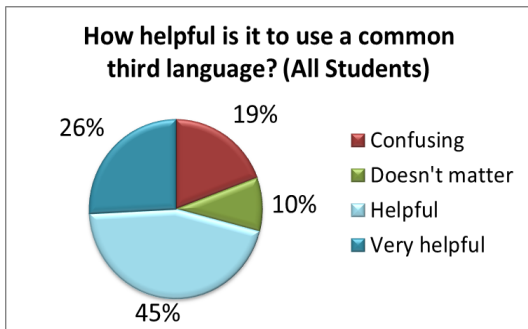
Graf č. 11 Užitečnost mediačního jazyka (Slované)



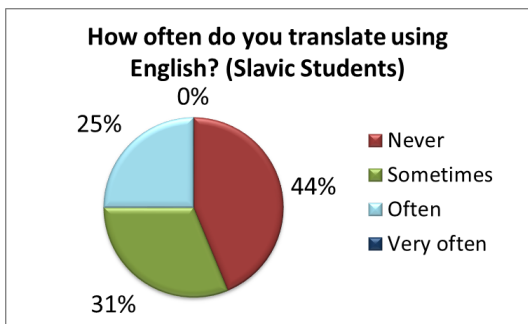
Graf č. 12 Užitečnost mediačního jazyka (Neslované)



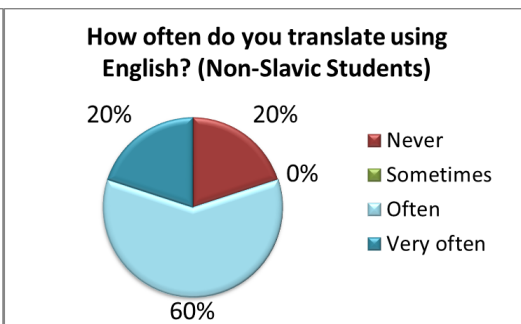
Graf č. 13 Užitečnost mediačního jazyka (všichni)



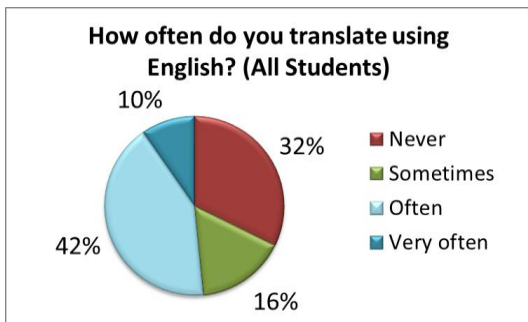
Graf č. 14 Překlady do angličtiny – Slované



Graf č. 15 Překlady do angličtiny – Neslované



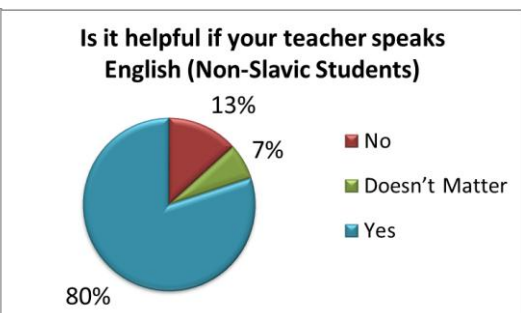
Graf č. 16 Překlady do angličtiny – všichni



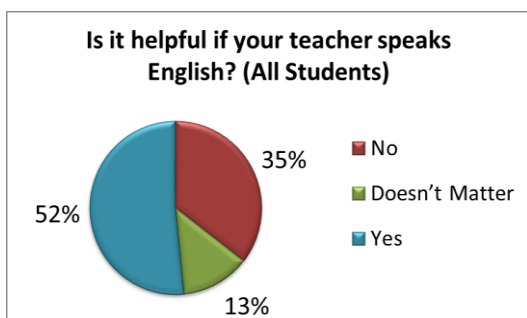
Graf č. 17 Učitel mluví anglicky – Slované



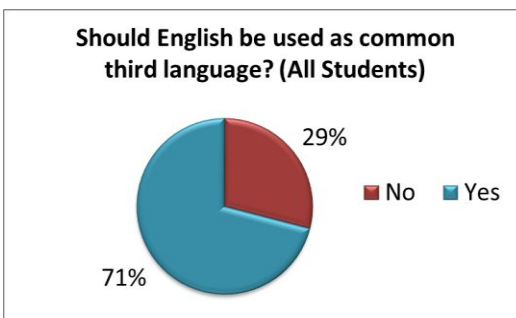
Graf č. 18 Učitel mluví anglicky – Neslované



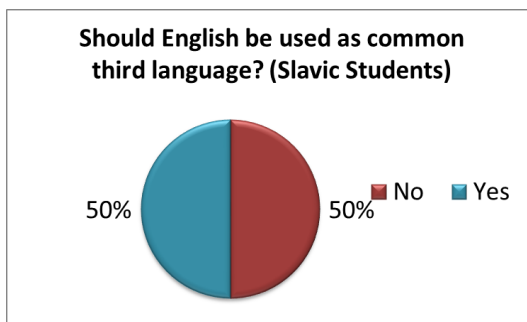
Graf č. 19 Učitel mluví anglicky – všichni



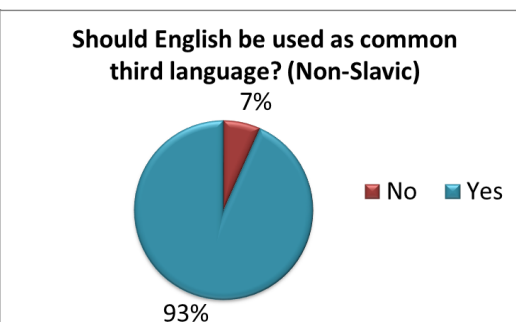
Graf č. 20 Použití angličtiny jako mediačního jazyka – všichni



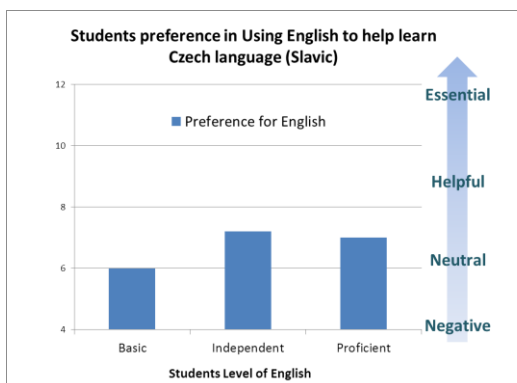
Graf č. 21 Použití angličtiny jako mediačního jazyka - Slované



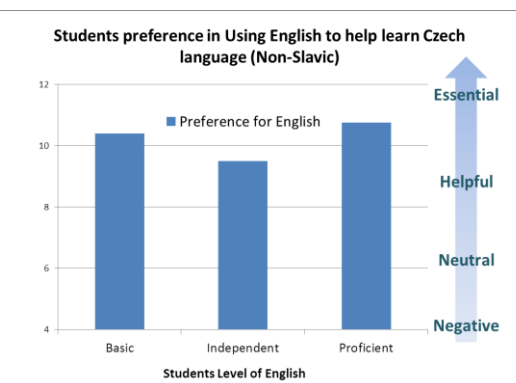
Graf č. 22 Použití angličtiny jako mediačního jazyka – Neslované



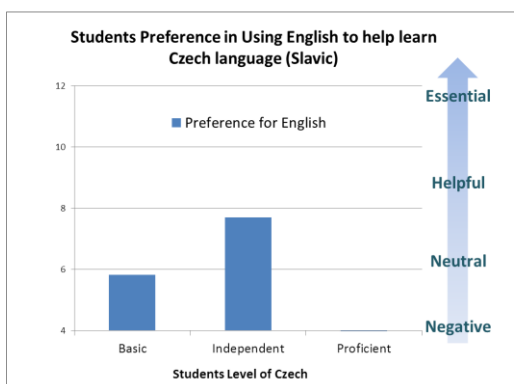
Graf č. 23 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni angličtiny (Slované)



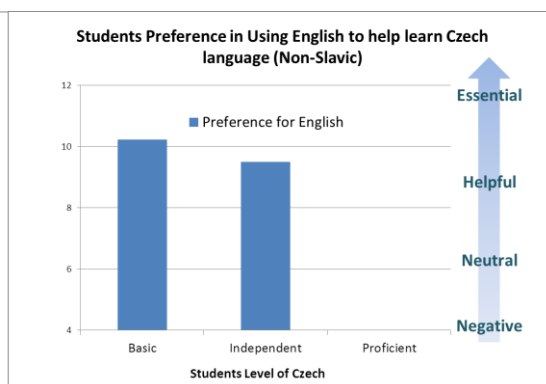
Graf č. 24 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni angličtiny (Neslované)



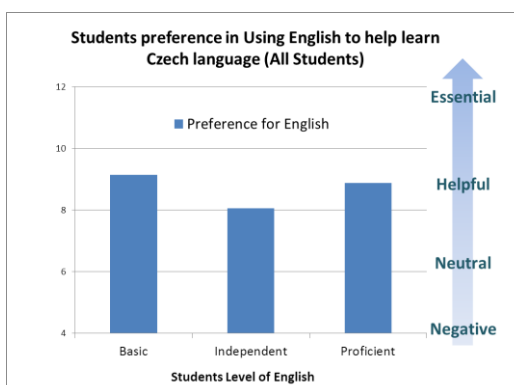
Graf č. 25 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni češtiny (Slované)



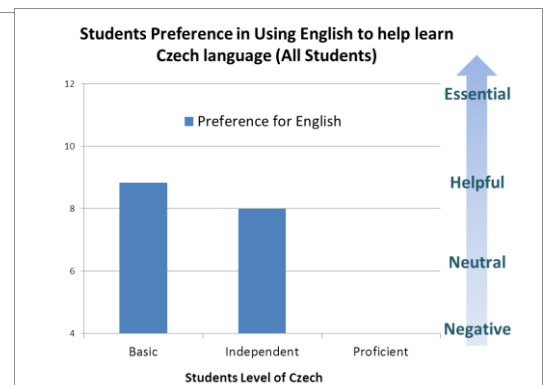
Graf č. 26 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni češtiny (Neslované)



Graf č. 27 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni angličtiny (všichni)



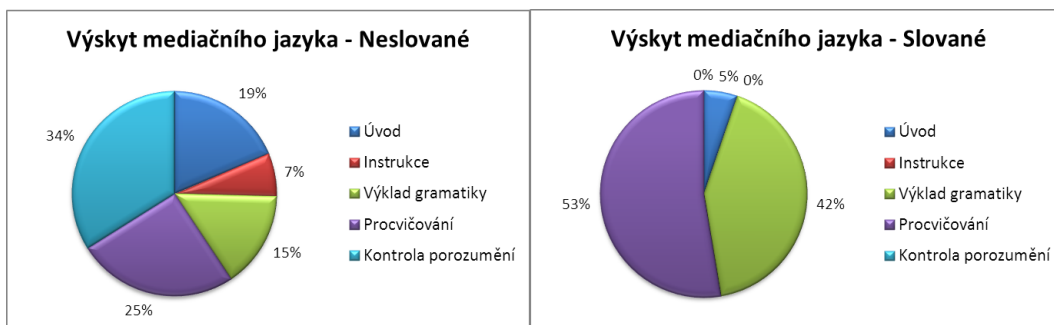
Graf č. 28 Preference používání angličtiny při výuce v závislosti na úrovni češtiny (všichni)



Graf č. 29 Výskyt mediačního jazyka
(Neslované)



Graf č. 30 Výskyt mediačního jazyka
(Slované)



Příloha č. 6

Tabulka č. 2 Záznam náslechových hodin

	Počet hodin	1. fáze		2. fáze		3. fáze		4. fáze		5. fáze	
		Úvod		Instrukce		Výklad nové gramatiky		Procvičování		Kontrola porozumění	
	1	0		0		0		2	slovo	2	slovo
	2	3	slovo	0		4	slovo	0		3	slovo
	3	2	slovo	0		3	slovo	3	slovo	3	slovo
Neslované	4	0		2	slovo	0		5	slovo	2	slovo
	5	1	slovo	2	slovo	2	slovo	0		4	slovo
	6	4	slovo	0		0		5	slovo	4	slovo
	7	1	slovo	0		0		0		2	slovo
	8	1	slovo	0		0		1	slovo	0	
Slované	9	0		0		0		2	slovo	0	
	10	0		0		0		3	slovo	0	
	11	0		0		0		3	slovo	0	
	12	0		0		5	slovo	0		0	
	13	0		0		3		0	slovo	0	
	14	0		0		0		1	slovo	0	
	15	0		0		0		0		0	
Slované	16	0		0		0		0		0	
	17	0		0		0		0		0	
	18	0		0		0		0		0	
	19	0		0		0		0		0	
	20	0		0		0		0		0	
	21	0		0		0		0		0	