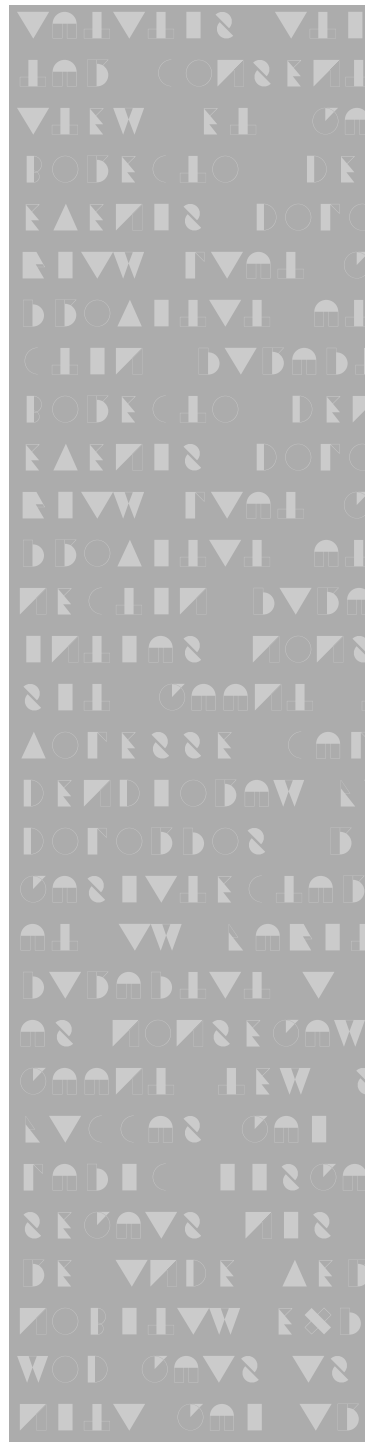


**Jazykový obsah
učebnic francouzštiny
pro začátečníky
a referenční úroveň A1**

Petra Suquet

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe



**Jazykový obsah
učebnic francouzštiny
pro začátečníky
a referenční úroveň A1**

Všechna práva vyhrazena. Žádná část této elektronické knihy nesmí být reprodukována nebo šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu vykonavatele majetkových práv k dílu, kterého je možno kontaktovat na adrese – Nakladatelství Masarykovy univerzity, Žerotínovo náměstí 9, 601 77 Brno.

Edice: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 1

Knih vznikla na základě disertační práce pod vedením PhDr. Hany Kylouškové, Ph.D., obhájené na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity dne 5. listopadu 2013.

Recenze:

prof. PhDr. Věra Janíková, Ph.D.

doc. PhDr. Marie Fenclová, CSc.

© 2016 Masarykova univerzita

© 2016 Petra Suquet

ISBN 978-80-210-8466-7

ISBN 978-80-210-8457-5 (brož. vaz.)

DOI: 10.5817/CZ.MUNI.M210-8466-2016

Obsah

Úvod	11
1 Učebnice v teorii a praxi	15
1.1 Učebnice jako edukační médium	15
1.1.1 Funkce učebnic	16
1.1.2 Obsah a struktura učebnic	17
1.1.3 Význam učebnic	19
1.2 Specifika učebnic cizích jazyků	21
1.2.1 Rozdíly mezi učebnicemi cizích jazyků a ostatních předmětů	21
1.2.2 Struktura a obsah učebnic cizích jazyků	23
1.2.3 Současné učebnice cizích jazyků	25
1.3 Výzkumy učebnic	27
1.3.1 Důležitost a význam výzkumu učebnic	27
1.3.2 Členění výzkumu učebnic	29
1.3.3 Specifika výzkumů učebnic cizích jazyků	31
Shrnutí	33
2 Referenční nástroje pro výběr jazykového obsahu učebnic cizích jazyků	35
2.1 Frekvenční slovníky pro didaktické účely	36
2.1.1 První frekvenční slovníky pro výuku jazyků	36
2.1.2 První frekvenční slovníky pro francouzský jazyk	37
2.1.3 Français Fondamental	39
2.2 Prahová úroveň komunikační kompetence	41
2.2.1 Threshold level	41
2.2.2 Niveau Seuil	42
2.2.3 Od prahové úrovně k SERRJ	43
2.3 Současné referenční nástroje pro jazyky	43
2.3.1 SERRJ	44
2.3.2 Popisy referenčních úrovní pro jazyky	47
2.3.3 Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu	49
Shrnutí	51
3 Výběr jazykového obsahu učebnic cizích jazyků dle úrovní komunikační kompetence	53
3.1 Gramatika	55
3.1.1 Morfosyntaktické struktury a jejich výběr pro výuku cizích jazyků	55
3.1.2 Gramatika v kurikulárních dokumentech	62
3.1.3 Gramatika v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu	63
3.2 Slovní zásoba	64
3.2.1 Slovní zásoba a výběr jazykového obsahu pro výuku cizích jazyků	65
3.2.2 Slovní zásoba v kurikulárních dokumentech	67

3.2.3	Slovní zásoba v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu	68
3.3	Jazykové funkce	69
3.3.1	Jazykové funkce a výběr jazykového obsahu pro výuku cizích jazyků	70
3.3.2	Jazykové funkce v kurikulárních dokumentech	72
3.3.3	Jazykové funkce v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu	73
	Shrnutí	74
4	Výzkumy jazykového obsahu učebnic dle popisů referenčních úrovní	77
4.1	Učebnice francouzských nakladatelství	78
4.1.1	Učebnice Studio 100	78
4.1.2	Učebnice Taxi	80
4.1.3	Učebnice Forum	80
4.2	Učebnice francouzštiny vydané v Německu a ve Velké Británii	81
4.2.1	Učebnice francouzštiny vydaná v Německu	82
4.2.2	Učebnice francouzštiny vydané ve Velké Británii	83
4.2.3	Vzájemné srovnání učebnic vydaných ve Velké Británii	84
4.3	Závěry z výsledků výzkumných studií	84
4.3.1	Terminologická nejednotnost učebnic	85
4.3.2	Jazykový obsah zkoumaných učebnic	85
4.3.3	Validita a reliabilita popisovaných výzkumů	86
	Shrnutí	86
5	Vlastní výzkum a jeho metodologie	87
5.1	Výzkumný problém	87
5.2	Cíle výzkumu, výzkumné otázky, proměnné a výzkumný předpoklad	88
5.2.1	Obecný cíl a dílčí cíle	88
5.2.2	Výzkumné otázky	89
5.2.3	Proměnné a výzkumný předpoklad	89
5.3	Výzkumný design	90
5.3.1	Výzkumné metody	91
5.3.2	Výzkumný vzorek	91
5.3.3	Výzkumný nástroj	98
	Shrnutí	101
6	Výsledky výzkumu	103
6.1	Výzkumné šetření v oblasti gramatiky	103
6.1.1	Zkoumané učebnice	103
6.1.2	Výzkumný nástroj	110
6.1.3	Zastoupené gramatické jevy a úroveň komunikační kompetence	111
6.2	Výzkumné šetření v oblasti slovní zásoby	116
6.2.1	Zkoumané učebnice	116
6.2.2	Výzkumný nástroj a zastoupení kategorií slovní zásoby ve zkoumaných učebnicích	120
6.2.3	Zastoupená slovní zásoba a úroveň komunikační kompetence	125
6.3	Výzkumné šetření v oblasti jazykových funkcí	138
6.3.1	Zkoumané učebnice	138
6.3.2	Výzkumný nástroj a zastoupení jazykových funkcí ve zkoumaných učebnicích	144
6.3.3	Zastoupené jazykové funkce a úroveň komunikační kompetence	148
	Shrnutí	154

7 Diskuze	155
7.1 Faktory ovlivňující výsledky uskutečněného výzkumu	155
7.2 Srovnání výsledků našeho výzkumu a podobných uskutečněných studií	157
7.3 Doporučení pro tvorbu učebnic	158
Shrnutí	160
Závěr	161
Summary	165
Bibliografie	169
Seznam tabulek	181
Seznam obrázků	183
Rejstřík jmenný	185
Rejstřík věcný	191

Vždycky po stupních, nikdy skokem. Někteří, aby rychleji dosáhli cíle, přeskakují některé stupně, ale tito lidé (jestliže byly stupně správně vybudovány) se jistě zklamou ve své naději, poněvadž tak přeskakují některé věci nezbytné pro poznání toho, co následuje, a proto z nedostatku správného pochopení toho, co následuje, kladou překážku poznávání zase dalších věcí; tak jsou přinuceni buď k nevědomosti o tom, co honem honem spěchali znát, nebo k tomu, aby se vrátili k počátkům a při pomalé chůzi teprve lépe dávali pozor. Odtud onen tak pravdivý paradox: Mnozí by byli došli k cíli rychleji, kdyby byli šli pomaleji. Pravá metoda velí jít vždy tak po pořádku, aby všechno, co předchází, tvořilo stupeň pro věci další, všechno další aby pak dodávalo předchozím věcem větší váhy [...]. Jestliže tedy vynecháš něco z toho, co bylo kladeno stupňovitě, pocítíš dvojí nevýhodu: první v tom, že neposílíš, co předcházelo, druhou, že nepoložíš základ pro věci další, a tak budeš stavět pro zřícení.

(Komenský, 1964, s. 207)

Úvod

Problematika výběru obsahu učebnic se v době čtených kurikulárních reforem¹ na evropských školách dostala znovu do popředí pedagogického zájmu. V České republice byla reforma školství konkretizována zavedením rámcových vzdělávacích programů, přičemž pro základní školy byl vytvořen *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*² (dále jen RVP ZV), jehož cílem je prostřednictvím postupného osvojování tzv. klíčových kompetencí dosáhnout žádoucího profilu absolventa. Vzdělávací obsah jednotlivých vzdělávacích oborů je v RVP ZV tvořen učivem a definován v podobě očekávaných výstupů, kterých by měl žák dosáhnout na konci příslušného vzdělávacího období. Učivo je zde chápáno jako prostředek k dosažení očekávaných výstupů představujících způsobilost žáka využívat osvojené učivo v běžném životě (RVP ZV, 2015, s. 15). Přestože se změny dotýkají všech vzdělávacích oblastí, můžeme konstatovat, že v souvislosti se společenskými změnami je jedním z nejvíce zasažených vzdělávacích oborů výuka cizích jazyků.

V rámci evropských integračních procesů dochází ke sladování jazykové politiky členských zemí Evropské unie, na něž pružně reaguje i vzdělávací politika České republiky. Na základě výzvy k rozvoji plurilingvismu (srov. Beacco & Byram, 2007; *Národní program rozvoje vzdělávání*, 2001) byla na českých školách zavedena povinná výuka prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a povinná výuka dalšího cizího jazyka od 7. ročníku.³ V souladu s povinností stanovenou

¹ Vycházíme z definice kurikula podle Elišky Walterové (1994), dle které kurikulum řeší kompletně cíle, obsah, metody, způsoby organizace a hodnocení školního vzdělávání (srov. též Coste, 1995).

² Od září 2016 nabývá účinnosti upravená verze RVP ZV z roku 2015, na kterou se ve své práci odvoláváme.

³ V souvislosti s revizí RVP ZV (srov. RVP ZV, 2007, 2012) byla výuka dalšího cizího jazyka na druhém stupni základní školy, s platností od 1. září 2013, přeřazena z Doplňujících vzdělávacích oborů do vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace, čímž se stal tento cizí jazyk, až na odůvodněné výjimky, jazykem povinným. Samotné úpravy vzdělávacího oboru se pak týkaly členění očekávaných výstupů a definování učiva.

RVP ZV však musejí školy v České republice nabídnout pro vzdělávací obor *Cizí jazyk* (dále jen CJ) na prvním stupni ZŠ přednostně angličtinu. Jiné cizí jazyky jsou tedy v praxi vyučovány většinou až na druhém stupni v rámci vzdělávacího oboru *Další cizí jazyk* (dále jen DCJ). V souladu s politikou Rady Evropy by však měl být v dnešní době kladen důraz na podporu méně vyučovaných cizích jazyků (srov. *Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004–2006*, 2004), což je příslibem rozkvetu vzdělávacího oboru DCJ na základních školách v naší zemi.

Pro usnadnění plnění úkolů v oblasti evropské jazykové politiky vydala Rada Evropy v roce 2001 dokument s názvem *Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (dále jen SERRJ), který byl do českého jazyka přeložen roku 2002. Jeho cílem je mj. definovat jednotlivé na sebe navazující stupně úrovně komunikační kompetence⁴ a zajistit jejich větší přehlednost. Na tento dokument se odvolává RVP ZV ve vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace a stanovuje povinné výstupy, jichž by měl žák dosáhnout na konci jednotlivých vzdělávacích období. V RVP ZV odpovídají očekávané výstupy ve vzdělávacím oboru CJ úrovni komunikační kompetence A2 podle SERRJ a ve vzdělávacím oboru DCJ úrovni A1. Jelikož jak SERRJ, tak RVP ZV definují obsah učiva pro cizí jazyky ve velmi obecné rovině, úkol představení tohoto obsahu a jeho uspořádání připadá z velké části na učebnici.

Jazykovým obsahem učebnice rozumíme spolu s J. C. Beaccem (srov. Beacco & Porquier, 2007, s. 16–19; Beacco et al., 2008, s. 279) jazykový materiál, který umožňuje komunikovat, tj. plnit jazykové funkce, a pracovat s tématy z různých oblastí užívání jazyka, tzn. využívat slovní zásobu, díky jeho formální organizaci – gramatice. Tento obsah vycházející z deskriptorů úrovně komunikační kompetence SERRJ je konkrétně definován v popisech referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky a stupně úrovní komunikační kompetence, a to v podobě inventářů představujících morfosyntaktické struktury, slovní zásobu a jazykový materiál pro vyjádření jazykových funkcí. Na úrovni A1, která nás zajímá především, žák ještě není schopen porozumět komplexním textovým

⁴ V českých překladech referenčních nástrojů se používá termín *komunikativní* ve spojení *komunikativní kompetence*, *komunikativní přístup*, *komunikativní situace* apod. Tato terminologie u nás nebyla prozatím sjednocena, avšak dle názorů specialistů na českou jazykovou terminologii je tento pojem nepřesný (srov. Hrdlička, 2005), a proto jej nahrazujeme pojmem *komunikační*.

žánrům⁵ a ovládat je. Může však, jak uvádějí autoři popisu referenční úrovně A1 pro francouzštinu (Beacco & Porquier, 2007, s. 43), čerpat ze svých komunikačních zkušeností, aby porozuměl jednoduchým textům a na jejich základě vytvořil nové texty, pro něž je charakteristická pravidelná morfosyntaktická struktura s předvídatelnými formami výpovědi a poměrně uzavřenou lexikální oblastí.

Jak podotýká M. Lachout, z posledních výzkumů v oblasti neurolingvistiky a psycholingvistiky vyplývá, že v počátečních fázích osvojování cizího jazyka je zapotřebí vést žáky k jednoduchému a pokud možno správnému vyjadřování a věnovat dostatek času intenzivnímu nácviku a opakování, protože lidský mozek si vytváří paměťové stopy, kterých bude využívat v budoucnu (srov. Lachout, 2011). Je tedy velmi důležité dbát na kvalitu učebnic jak po stránce didaktické, tak obsahové a neklást na žáky neoprávněné nároky v podobě nepřiměřeného obsahu, protože to může mít za následek demotivaci k dalšímu učení a inhibici v komunikaci. Pokládáme proto za žádoucí, aby učebnice francouzštiny používané na základních školách v České republice odpovídaly, co se týče výběru jazykového obsahu určeného k osvojování žáky, formálně stanoveným požadavkům kladeným na první úroveň uživatele základů jazyka⁶. Vzhledem ke skutečnosti, že by měl být žák v co největší míře vystaven působení autentického materiálu, aby nedocházelo k omezení rozvoje koncepční plynulosti v cizím jazyce⁷ (srov. Burns, 1998), nelze požadovat, aby veškerý jazykový obsah učebnic cizích jazyků odpovídal stanovené úrovni komunikační kompetence dle SERRJ. Co by však této úrovni odpovídat mělo, je materiál, jenž slouží k dosažení explicitně stanovených cílů výuky, tedy definici toho, *co se žák naučí*.

Předkládaná publikace, jejímž záměrem je na příkladě učebnic francouzštiny upozornit na určité problémy související s výběrem jazykového obsahu učebnic cizích jazyků a obohatit našimi zjištěními pedagogickou teorií a praxí, se týká výzkumu výběru jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka určených pro žáky druhého stupně základní školy v českém vzdělávacím kontextu.

⁵ Složitými textovými žánry jsou míněny texty s bohatou slovní zásobou a složitou gramatickou strukturou.

⁶ Úroveň A1 dle SERRJ.

⁷ Koncepční plynulostí se rozumí plynulost myšlenkových procesů ve fázi tvorby a formulace sdělení. U žáka by nemělo docházet k doslovnému překládání z mateřského jazyka do cizího, protože každý jazyk rozděluje realitu jiným způsobem a tím ovlivňuje myšlení. Zařazování autentického materiálu do učebnic umožňuje proniknout do tohoto způsobu myšlení.

V první kapitole teoretické části práce definujeme základní pojmy teorie učebnice, upozorňujeme na zvláštnosti učebnic cizích jazyků a nastiňujeme možnosti jejich zkoumání. V druhé kapitole se věnujeme popisu vývoje referenčních nástrojů vytvořených za účelem výběru jazykového obsahu učebnic jazyků. Kapitola třetí představuje možnosti výběru jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka inspirované teoriemi či výzkumy osvojování cizího jazyka zaměřenými na oblast morfosyntaxe, slovní zásoby a jazykových funkcí, stejně jako přístup současných referenčních nástrojů SERRJ a popisů referenčních úrovní pro francouzštinu k této problematice. Ve čtvrté kapitole popisujeme dílčí studie týkající se výběru jazykového obsahu vybraných učebnic francouzského jazyka určených pro výuku v Německu, ve Velké Británii i k celosvětové distribuci.

Samotný výzkum je koncipován jako tři kvantitativní výzkumná šetření v podobě analýzy jazykového obsahu vybraných učebnic francouzského jazyka a jejich statistického vyhodnocení. Tato šetření prezentujeme v empirické části práce. Po nástinu metodologie výzkumu a podrobnějším představení výzkumného vzorku v páté kapitole se věnujeme v šesté kapitole popisu a interpretaci výsledků jednotlivých fází výzkumu, jmenovitě v oblastech gramatiky, slovní zásoby a jazykových funkcí, a jejich porovnání. V kapitole sedmé představujeme vlastní výzkumná zjištění s přihlédnutím k možnostem jejich využití pro tvorbu učebnic a dalšího výukového materiálu.

Při pohledu na učebnice z hlediska teorie i praxe je důležité vymezit si nejprve oba pojmy, se kterými budeme operovat. Teorii ve vědeckém pojetí je možno chápat společně s J. Průchou (1998) jako systém zobecněného poznání nějaké součásti objektivní reality vyjádřený soustavou pojmů, výroků, definic, hypotéz a explanací. Praxí rozumíme v našem případě především využívání učebnic učiteli a žáky ve výuce i při přípravě na ni.

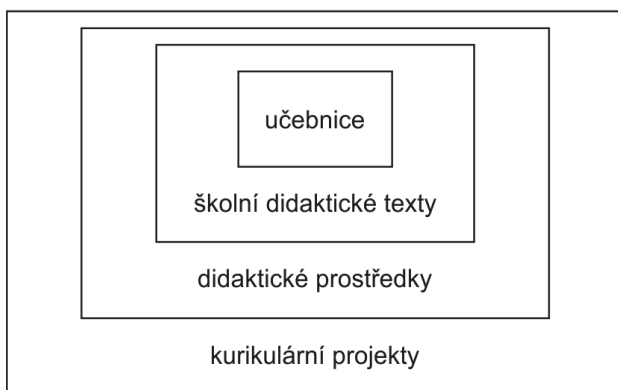
Existují různé teorie učebnic, jejich tvorby i jejich evaluace. Množství těchto teorií je dáno přístupem z různých hledisek. Na učebnice můžeme nahlížet z pohledu konkretizace edukačních cílů nebo je charakterizovat z hlediska vymezení obsahu a rozsahu učiva. Lze k nim přistupovat jako k didaktickému prostředku určenému k rozvoji kompetencí nejrůznějšího druhu atd. V pedagogické teorii jsou učebnice řazeny k materiálním didaktickým prostředkům, mezi kterými zaujímají, vzhledem k výše naznačeným vymezením a charakteristikám, velmi významné místo. V běžné praxi škol patří již tradičně mezi nejvíce využívané učební pomůcky. Učebnice konkrétního vyučovacího předmětu vyžaduje určité didaktické zpracování.

V první části této kapitoly je přiblížena problematika učebnic z hlediska jejich funkcí, obsahu, struktury a významu. Vzhledem k zaměření našeho výzkumu se ve druhé části kapitoly soustředí pozornost na specifika učebnic cizích jazyků a jejich současnou nabídku v obecné rovině. Třetí část přináší zamyšlení nad významem výzkumu učebnic cizích jazyků a možnostmi jejich hodnocení z hlediska různých kritérií.

1.1 Učebnice jako edukační médium

Učebnice je obecně definována jako „druh knižní publikace uzpůsobené svým obsahem a strukturou k didaktické komunikaci. Má řadu typů, z nichž nejrozšířenější je školní učebnice“ (Průcha, Walterová, & Mareš,

2003, s. 258). Školní učebnice je edukačním médiem polyfunkčního charakteru (srov. Průcha, 2009). Jednak je kurikulárním dokumentem, což znamená, že prezentuje výsek plánovaného obsahu vzdělávání, jednak funguje jako didaktický prostředek neboli informační zdroj pro žáky a učitele. J. Průcha začleňuje učebnici do tří systémů (obrázek 1.1), jakožto „edukační konstrukt, tj. jako výtvar zkonstruovaný pro specifické účely edukace“ (Průcha, 1998, s. 13). Z tohoto začlenění vycházejí požadavky na funkce, jež má učebnice v edukačním procesu plnit, a na její obsah, který má být v souladu s příslušným vzdělávacím programem. Je žádoucí, aby v procesu vytváření a vzniku tohoto edukačního média měli autoři učebnic na paměti především aktuální požadavky na funkce a obsah z hlediska možnosti efektivního využití jejich potenciálu ve výuce i při přípravě na ni.



Obrázek 1.1. Členění učebnice do tří systémů.
Převzato z Průcha (1998, s. 13).

1.1.1 Funkce učebnic

Existuje několik různých klasifikací definujících funkce učebnic. V závislosti na širším či užším pojetí rozlišují jejich autoři větší či menší počet funkcí, které mají učebnice v edukačním procesu plnit. Z hlediska subjektů využívajících učebnice lze rozlišit funkce učebnic pro žáky a pro učitele. Žákům slouží učebnice jako zdroj obsahu vzdělávání a učitelům jako didaktický prostředek pro plánování obsahu učiva a pro jeho prezentaci (srov. Průcha, 1998; Walterová, 2004).

Ve vztahu k žákům vycházejí často autoři různých klasifikací z výčtu funkcí učebnic vypracovaného ruským odborníkem D. D. Zujevem (srov. Maňák & Knecht, 2007; Průcha, 1998; Walterová, 2004), jenž vymezil funkci *informační, transformační, systematizační, zpevňovací a kontrolní, sebevzdělávací, integrační, koordinační a rozvojově výchovnou*. V poslední době je také často jako velmi významná uváděna funkce *motivační* (srov. Mikk, 2007). Josef Maňák označuje za hlavní funkci učebnice *didaktickou*, na jejíž úrovni závisí přijímání či odmítání učebnice učiteli a žáky. „Proto se též jak v pedagogické teorii, tak ve školní praxi hodnotí tzv. didaktická vybavenost učebnice, kam patří např. metodické zpracování učiva, řízení výuky, orientace v učebnici, vizuální výbava aj.“ (Maňák, 2007, s. 24). Autor citace připomíná, že všechny tyto otázky jsou podrobně zkoumány a výstižně zpracovány například J. Průchou (srov. Průcha, 1998), avšak upozorňuje, že „není [...] dostatečně ujasněna vazba učebnice na ostatní didaktické konstrukty, zejména na učební osnovy, které se považují za hlavní oficiální dokument, jenž je pro pojetí a orientaci výuky rozhodující“ (Maňák, 2007, s. 24). A právě adekvátnost jazykového obsahu učebnic pro výuku francouzského jazyka ve vztahu k RVP ZV, jenž se odvolává na evropské referenční dokumenty Divize jazykové politiky Rady Evropy, je předmětem našeho výzkumu.

V souladu s J. Průchou (1998) zastáváme názor, že náležité plnění funkcí učebnice závisí na jejím odpovídajícím vybavení. Musí tudíž zahrnovat takové strukturní komponenty, které umožňují požadované funkce v edukačním procesu realizovat.

1.1.2 Obsah a struktura učebnic

Učebnice představují základní učební pomůcku, sloužící k prezentaci učiva ve většině škol na všech stupních vzdělávání. Obsah učebnic závisí na konkrétním předmětu a publiku, pro něž je určen. J. Průcha (1998) v této souvislosti uvádí, že kurikulární projekty, tj. *vzdělávací programy*, prezentují obsahy vzdělávání v podobě učebních osnov vymezujících tzv. *podstatné a rozšiřující učivo*. Počítají přitom s existencí příslušných učebnic. Pro autory učebnic tak vzniká problém, „do jaké míry začleňovat do konkrétní učebnice také rozšiřující učivo či zda jeho výběr a prezentaci ponechávat pouze na učitelích“ (Průcha, 1998, s. 14). J. Mikk se k této problematice vyjadřuje následovně: „Obsah učebnice je

vybírán s ohledem na cíle vzdělávání. Měl by být v souladu s oficiálními kurikulárními dokumenty a případně by měl odpovídat požadavkům na výstupní hodnocení“ (Mikk, 2007, s. 16). V souvislosti se svým výzkumem podotýkáme, že v případě výuky cizích jazyků jsou požadavky na výstupní hodnocení v jednotlivých obdobích výuky přesně stanoveny v *Rámcových vzdělávacích programech*. T. Janík k problému obsahu učebnic dodává, že „chybí výzkumné poznatky, jež by sloužily jako východisko pro rozhodování o tom, které obsahy do učebnic zařadit a které ponechat stranou“ (Janík, 2006, s. 42). Souhlasíme s D. Klapkem, že obsahovou stránku učebnice nelze direktivně předepsat, stejně jako s jeho tvrzením, že „přesto by bylo záslužné, kdyby existoval závazný systém evaluačních kritérií postihující obsahovou kvalitu zpracování didaktického textu. Tato problematika má pro mnohé výzkumníky jistě silný motivační náboj. Z hlediska obsahu lze učebnice podrobit jak kvalitativním, tak kvantitativním metodám výzkumu“ (Klapko, 2006, s. 49).

Výzkumy učebnic často vycházejí z obecného modelu struktury dělicího jejich obsah na složku verbální či jazykovou a neverbální nebo obrazovou. J. Průcha (2009) tyto dvě složky dále rozčlenil do tří okruhů podle funkce, kterou mají v učebnici plnit. V rámci každého okruhu specifikoval komponenty, jichž ve struktuře učebnice rozlišuje celkem třicet šest (viz tabulka 1.1). Pomocí analýzy učebnice na základě výskytu strukturních komponentů, které jsou nositeli určitých funkcí, lze hodnotit didaktickou vybavenost učebnice.

Tabulka 1.1
Strukturní komponenty učebnic

I. Aparát prezentace učiva (celkem 14 komponentů)	
A. verbální komponenty	B. obrazové komponenty
<ul style="list-style-type: none"> • výkladový text prostý • shrnutí učiva k tématům • doplňující texty (dokumentační materiál, citace z pramenů aj.) • slovníčky pojmů cizích slov atd. 	<ul style="list-style-type: none"> • umělecká ilustrace • nauková ilustrace (schematické kresby, náčrtky, grafické modely aj.) • fotografie atd.
II. Aparát řídicí učení (celkem 18 komponentů)	
<ul style="list-style-type: none"> • předmluva (úvod do předmětu, ročníku) • otázky a úkoly za lekci • otázky a úkoly za témata • explicitní vyjádření cílů učení • sebehodnocení výkonů žáků • odkazy na jiné zdroje informací atd. 	<ul style="list-style-type: none"> • grafické symboly vyznačující určité části textu (poučky, úkoly aj.) • užití zvláštní barvy pro určité části textu • užití zvláštního písma pro určité části textu atd.
III. Aparát orientační (celkem 4 komponenty)	
<ul style="list-style-type: none"> • obsah učebnice • členění učebnice na tematické celky, kapitoly, lekce • marginálie • rejstřík (věcný, jmenný, smíšený) 	

Pozn. Převzato z Průcha (2009, s. 278–279).

Domníváme se, že vzhledem k faktu, že školní učebnice jsou určeny především pro učitele a žáky, jimž mají usnadnit práci, je třeba věnovat náležitou pozornost jejich didaktické vybavenosti jak po stránce formální, tak i obsahové.

1.1.3 Význam učebnic

O významu učebnic svědčí fakt, že si po celá staletí udržely své místo ve vzdělávání. Kvalitně koncipované učebnice mají svůj nezastupitelný význam v edukačním procesu i v době převratného technického pokroku a nástupu elektronických médií. „Učebnice slouží ve výuce v několika rovinách. Jsou transformovaným souhrnem informací z vědních oborů, slouží jako prostředek k uskutečňování plánovaného kurikula, řídí žákovo sebevzdělávání, pro učitele mají nezastupitelnou funkci zpětné vazby, svým zpracováním (komunikačním, ergonomickým, didaktickým, estetickým atd.) vedou žáky ke studijní motivaci“ (Klapko, 2006, s. 45). Mají-li učebnice splňovat tolik výše jmenovaných a ještě řadu dalších

požadavků, musejí svou formou a obsahem vyhovovat různorodým nárokům ve vztahu k uživatelům. Snadná orientace v obsahu, využití komunikačních možností k řízení žákova učení a výkladový text odpovídající jazykovému potenciálu žáků jsou nezbytným předpokladem učebnic pro jejich účelné a efektivní začlenění do výuky.

Největší význam by učebnice měly mít pro žáky, neboť právě jim jsou prioritně určeny. Jak již bylo řečeno, jejich prostřednictvím se žáci nejčastěji setkávají s kurikulem a dle našeho názoru představují často pro mnohé z nich jedinou oporu při přípravě na vyučování. J. Průcha (2009, s. 293–296) však konstatuje, že o interakci mezi učebnicí a žákem máme jen velmi málo vědeckých poznatků. Mnohem více výzkumů bylo provedeno v oblasti využívání učebnic učiteli a jejich výsledky u nás i v zahraničí prokazují, že učebnice jsou zřejmě hlavním zdrojem, jež učitelé využívají při plánování výuky. Potvrzují to i výsledky výzkumu provedeného J. Průchou v 80. letech 20. století u učitelů základních škol, během kterého zjišťoval, jak učitelé využívají učebnice přímo v hodinách. I když se projevil velké odlišnosti mezi jednotlivými předměty, využívání učebnic přímo v hodinách se ukázalo jako poměrně vysoké, přičemž nejvyšší procento užívání bylo zjištěno ve výuce cizího jazyka. J. Průcha k tomuto výsledku dodal, že české školství není v častém využívání učebnic ve výuce ve světě výjimkou, a dle našeho mínění tato situace stále trvá.

Někteří didaktikové jsou však i toho názoru, že učebnice může škodit efektivnosti vyučování. Například F. Debyser (1973) vystoupil počátkem 70. let 20. století proti v tehdejší době převládajícímu názoru, že učebnice je důležitější než vzdělávání učitelů. V pozdějších letech konstatuje D. Allwright (1991) ve svém pojednání nazvaném *The Death of the Method*, že učebnici nelze používat k měření efektivnosti různých způsobů výuky. Kritizuje takto zaměřené experimenty prováděné v 60. a 70. letech, které banalizovaly samotnou situaci ve třídě. Poukazuje na skutečnost, že školní třída není plně homogenní prostředí a učitelé nemohou přenášet zodpovědnost za úspěch výuky na didaktický materiál. D. Allwright sice netvrdil, že by měla učebnice úplně vymizet, ale prosazoval myšlenku, že by bylo lepší ukázat učitelům, jak vycházet přímo z potřeb jednotlivých žáků.

Rozhodně souhlasíme s tím, že účinnost používané učebnice závisí ve velké míře na učiteli a na žácích samotných. Osobně však pochybujeme

o tom, že by bylo prospěšné soustředit se pouze na vzdělávání učitelů bez vyvinutí stejné snahy a péče věnované přípravě tak významného didaktického materiálu, jakým bezpochyby učebnice jsou.

1.2 Specifika učebnic cizích jazyků

Podle J. Hendricha vyplývá specifická výuka cizích jazyků „z povahy i z danosti předmětu, tj. z jazyka, který je ve výchovně vzdělávacím procesu zároveň cílem i prostředkem“ (Hendrich et al., 1988, s. 107). Z tohoto důvodu mají i učebnice cizích jazyků své charakteristiky, jež je odlišují od učebnic ostatních školních předmětů a ke kterým je třeba přihlížet při jejich tvorbě, využívání v praxi i při výzkumných analýzách.

1.2.1 Rozdíly mezi učebnicemi cizích jazyků a ostatních předmětů

H. Besse konstatuje, že cizí jazyky představují předměty poněkud odlišné od ostatních školních předmětů, protože to, co vyučujeme nebo se učíme, je spíše užívání jazyka než vědomosti (Besse, 1990, s. 19). G. Vigner (1995) upozorňuje na skutečnost, že nemůžeme srovnávat učebnici cizího jazyka s učebnicí jiného předmětu, jako je například zeměpis, dějepis či matematika. Vezmeme-li totiž učebnici zeměpisu publikovanou v dané zemi, její obsah vychází ve své koncepci ze školní národní tradice, která kodifikovala formy daného vyučování a učení a z určitého množství dat pocházejících z vědeckých poznatků převedených do didaktické podoby. Naproti tomu učebnice cizích jazyků vycházejí z tradic výuky a výukových metod různých národů, jež jim daly vždy určitou podobu. Nejazykové učebnice mívají tedy převážně národní charakter, zatímco učebnice cizích jazyků charakter mezinárodní.

J. Průcha (1998) se zmiňuje o současné snaze, iniciované Radou Evropy, vytvářet tzv. *evropské učebnice* nejazykových předmětů, kterých by bylo možno využívat v rámci integrované Evropy. Co se týče učebnic cizích jazyků, je dle našeho názoru užívání univerzálních učebnic dost problematické. V minulosti u nás byly cizojazyčné učebnice ovlivněny převážně tendencemi prosazovanými v socialistických zemích. Dnes se však situace změnila. Snahy o rozvoj plurilingvismu a integrace v rámci Evropy přispěly k harmonizaci evropské jazykové politiky a k uvolnění

trhu se zahraničními učebnicemi cizích jazyků. V České republice mají školy právo nezávazného výběru učebnic a výukového materiálu. Tyto učebnice mohou tedy být buď univerzální, určené pro celosvětovou distribuci, nebo specifické, vyhrazené pro dané publikum v českém vzdělávacím kontextu. Univerzální učebnice jsou většinou sestaveny pro určitou obecně definovanou věkovou skupinu osob – děti, adolescenty, starší adolescenty a dospělí – a zahrnují údaje o úrovni komunikační kompetence, dnes již běžně definované na základě šestiúrovňové stupnice SERRJ. Dále poskytují údaje o přibližném časovém rozsahu, které jsou důležité pro plánování výuky. U univerzálních učebnic však z ekonomických důvodů nemohou editoři přihlížet ke zvláštnostem zemí, v nichž pro ně není zajištěn dostatečný odbyt (srov. Bérard, 1995). Často se tak bohužel stává, že jejich používání ve výuce neodpovídá požadavkům jazykové politiky dané země či specifickým potřebám daného publika. Místní nakladatelé se proto ve snaze vyhovět těmto požadavkům snaží vytvářet kontextualizované učebnice adaptované na konkrétní situaci (srov. Suquet, 2009).

Odlíšnost od učebnic ostatních předmětů vyplývá i ze skutečnosti, že učebnice cizích jazyků jsou koncipovány, vnitřně členěny a strukturovány s ohledem na vývojové fáze osvojování jazyka⁸, jimž se blíže věnujeme ve třetí kapitole této práce. Jednotlivým fázím odpovídají určité morfosyntaktické struktury, s přihlédnutím k jejich funkční a komunikační hodnotě, a jejich návaznost v učebnici zajišťuje postupné pronikání žáka do struktur příslušného jazyka. Zatímco v učebnicích určených pro jiné předměty, ve kterých je učivo prezentováno v mateřském jazyce, mohou učitelé většinou volit návaznost témat bez ohledu na to, zda se nacházejí na začátku, uprostřed či na konci učebnice, v učebnicích cizích jazyků to možné není. Právě s ohledem na úroveň komunikační kompetence je třeba, aby učitel postupoval v souladu s učebnicí, ať již se jedná o celoroční plán výuky či o návaznost učiva jednotlivých vyučovacích hodin.

8 Termíny *osvojování jazyka* a *učení se jazyku* jsou v praxi často zaměňovány. S. D. Krashen (1981) označuje *osvojování jazyka* jako podvědomý proces, během něhož jedinec získává jazykové vědomosti a dovednosti díky přirozené interakci s okolím. *Učení se jazyku* je podle něj záměrné získávání vědomostí a dovedností, které se odehrává často v institucionalizovaném prostředí. Mnozí autoři (srov. Porquier, 1986; Mitchell & Myles, 2004) však poukazují na skutečnost, že i ve školním prostředí může u žáka v určité situaci docházet k přirozenému osvojování jazyka a naopak lidé v přirozeném prostředí mohou požadovat od svého okolí informace o fungování jazyka, a proto nepovažují toto rozlišení za zcela vhodné. V didaktice francouzského jazyka je užíván pojem *appropriation* neboli *osvojování* (Cuq, 2003, s. 25), který zahrnuje obě výše zmíněné koncepce. Rozhodli jsme se tedy pro užívání termínu *osvojování jazyka* ve smyslu *appropriation* čili získávání jazykových vědomostí a dovedností záměrně i nezáměrně v přirozeném i institucionalizovaném prostředí.

1.2.2 Struktura a obsah učebnic cizích jazyků

Z kulturně-historického hlediska jsou struktura i obsah učebnic cizích jazyků ovlivněny vývojem metodických směrů výuky cizích jazyků a jazykovou teorií uplatňovanou v daném historickém a sociálním kontextu (srov. Besse, 1992; Germain, 1993; Hendrich et al., 1988). Například cílem *gramaticko-překladové metody*, která se opírala o psaný text, bylo naučit žáky překládat a jazykově rozebírat literární díla a tím rozvíjet jejich intelektuální schopnosti. *Přímá metoda* se naproti tomu, vzhledem ke svému zaměření na rozvoj schopnosti ústní komunikace, opírala o mluvenou interakci a spíše než na učební text byly kladeny velké požadavky na učitele, převážně rodilého mluvčího. U metody *audiovizuální strukturně-globální* se vycházelo z teorie a výzkumů, na jejichž základě byl publikován učební text, který se prostřednictvím audiovizuální stimulace a strukturálních cvičení soustřeďoval na rozvoj schopnosti komunikovat v běžných situacích, založené na přísné lineární progresi. L. Ries podotýká: „Jednostranný vliv některých směrů vedl ovšem někdy i k nesprávným pojetím vyučování, např. k přeceňování gramatiky a jazykové teorie nebo k vyloučení mateřského jazyka z výuky cizímu jazyku, k povýšení mechanického drilu nad kognitivní postupy vyučování apod.“ (Hendrich et al., 1988, s. 22). V dnešní podobě *komunikačního přístupu*⁹, který se vyznačuje spíše *eklekticismem* a snaží se integrovat ze starších metod prvky přínosné a obohacující výuku cizích jazyků (srov. Beacco, 1995; Puren, 1994; Puren, 1995; Ur, 1996), je pozornost soustředěna převážně na potřeby žáků a učitelů, což se odráží i ve zpracování učebnic.

Co se týče principů organizace (srov. Maroušková, 1995/1996; Jelínek, 2006/2007), bývají současné učebnice cizích jazyků zpravidla uspořádány do větších celků či lekcí¹⁰, jejichž rubriky se pravidelně opakují. Obsah lekcí bývá tvořen texty, cvičeními, aktivitami a úlohami různého charakteru, zaměřenými na rozvoj dovedností v oblasti ústní a písemné recepcce, produkce a interakce. Lekce jsou nejčastěji

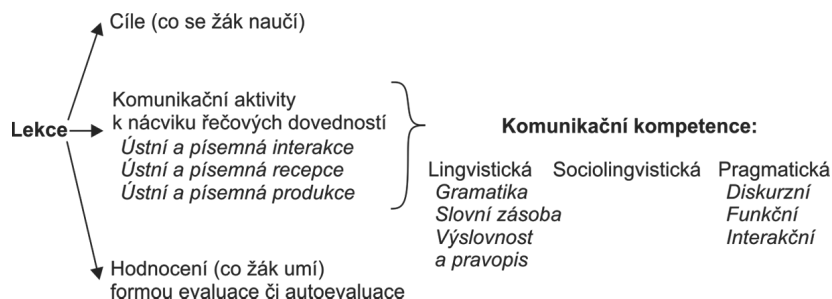
⁹ Komunikační přístup je založen na funkčním pojetí jazyka, kdy jazyk nechápeme jen ve smyslu jeho jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale rovněž ve smyslu funkcí, které vykonává (srov. Austin, 1962; Searle, 1969; Hymes, 1972; Widdowson, 1978).

¹⁰ V učebnicích francouzského jazyka zahraničních nakladatelství je často privilegován termín *unité*, zatímco česká nakladatelství upřednostňují termín *lekce*, pro označení určitého rozdělení učiva na celky, často tematicky odlišné, které mají jasně stanovené komunikační cíle (srov. Courtillon, 1995). Vzhledem k tomu, že lze používat oba termíny jako synonyma, používáme v naší práci pro zjednodušení termín *lekce*.

uspořádány podle funkčních či tematických kritérií, přičemž lingvistické prvky z oblasti gramatiky a slovní zásoby se často podřizují funkčnímu aspektu z hlediska svého využití v běžné komunikaci. G. Vigner (1995) provedl empirické studie některých soudobých učebnic francouzského jazyka. Výchozím textem lekce bývá dle autorova zjištění nejčastěji dialog či různé modelové texty určené k nácviku řečových dovedností. V této souvislosti poukazuje G. Vigner na tendence řešit problematiku harmonického skloubení pragmaticky zaměřených aktivit a jazykové systematizace pomocí pracovních sešitů, kde jsou, v souladu s teorií motivace k učení, strukturální cvičení zasazena do situačního kontextu. Dále konstatuje, že fáze jednotlivých lekcí se ztrácejí v množství co nejrůznějších a nejatraktivnějších aktivit, což vede často k nepřehlednosti učebnic. S obdobným tvrzením se setkáme i u J. C. Beacca (2007, s. 42).

Pokud bychom však měli zjednodušeně znázornit strukturu učebnic vycházejících z konceptu komunikačního přístupu (obrázek 1.2), lze konstatovat, že na začátku lekce jsou definovány cíle výuky, tedy *co se žák naučí*, a na konci je provedeno hodnocení dosažení těchto cílů, respektive *co žák umí*. Samotný obsah lekce má vést k získávání komunikační kompetence¹¹, takže se zde prolínají komunikační úlohy sloužící k nácviku řečových dovedností. Největší důraz je kladen zejména na ústní interakci, ale nechybí ani písemná interakce či ústní a písemná recepce a produkce. Jednotlivé učebnice pak věnují větší či menší prostor konceptualizaci, tedy úvahám nad fungováním jazyka v komunikaci, systematizaci a fixaci, tedy zautomatizování vědomostí a dovedností, se kterými se žáci setkali (srov. Tagliante, 2006, s. 158–159). Všechny tyto aktivity vedou k nácviku jednotlivých složek komunikační kompetence. Každý autor učebnice musí přistoupit k výběru jazykového materiálu pro realizaci daných úloh, a to s přihlédnutím k úrovni komunikační kompetence uživatelů, jimž je učebnice určena.

11 Termín *komunikační kompetence* použil poprvé Hymes (1972) k označení nejen lingvistické kompetence, ale i schopnosti rozvíjet řečové dovednosti a používat jazyk.



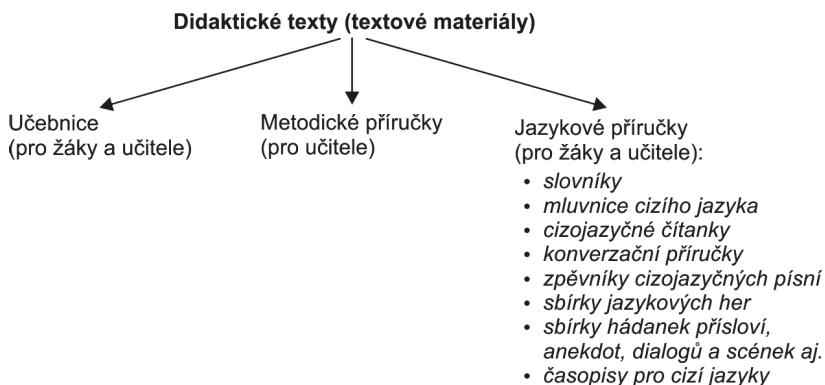
Obrázek 1.2. Charakteristická struktura lekce cizojazyčné učebnice komunikačního typu.

Při výběru či tvorbě samotného obsahu učebnic cizích jazyků je třeba vycházet převážně z cílů výuky specifikovaných v příslušných referenčních dokumentech. Z didaktického pohledu je přitom důležité brát v úvahu především charakteristiku příslušného publika, stejně jako přihlížet ke vzdělávacímu kontextu. Ať už se jedná o vytvořený, upravený nebo autentický výukový materiál, jeho sestavování či výběr by se měl vždy vztahovat k úrovni komunikační kompetence, které chceme u žáků dosáhnout. Je podstatné, aby tomuto záměru odpovídal i výběr jazykového obsahu. S. Jelínek (2006/2007) podotýká, že by tento obsah měl být rozčleněn na učivo základní a rozšiřující. Toto třídění by mohly dle našeho úsudku usnadňovat popisy referenčních úrovní pro jazyky, jimž věnujeme pozornost v dalších kapitolách této práce.

1.2.3 Současné učebnice cizích jazyků

V dnešní výuce jazyků bývá samotná učebnice často doprovázena doplňkovým výukovým materiálem, ať již v podobě pracovních sešitů nebo audiálních a audiovizuálních pomůcek určených ke kolektivnímu či individuálnímu používání. J. Průcha (1998) hovoří v této souvislosti o tzv. *didaktickém textovém komplexu* (viz obrázek 1.3) a uvádí, že z „tohoto schématu a z různých přehledů o učebních pomůckách je zřejmé, že učebnice jsou jen jedním z velké řady didaktických prostředků. A ve srovnání s nejmodernějšími audiovizuálními pomůckami (CD-ROM aj.) nebo vyučovacími automaty mohou vypadat příliš jednoduše či dokonce zastaralé. Skutečnost je však jiná. Učebnice nejenže

nemízí ze škol, nýbrž nastává navíc bouřlivý rozvoj jejich využívání“ (Průcha, 2009, s. 277).



Obrázek 1.3. Didaktický textový komplex.
Převzato z Průcha (2009, s. 277).

Moderní technologie sunou vývoj učebnic neustále kupředu a v poslední době disponují mnohé z nich i vlastními webovými stránkami nebo jsou adaptovány k využití na interaktivních tabulích.

Učebnice cizích jazyků bývají většinou součástí ucelených souborů, které umožňují návaznost učebnic daného jazyka a plynulý přechod z jedné fáze jeho osvojování do další. Užívání souborů se dle našeho názoru jeví jako vhodné zejména z toho důvodu, že vzdělávací programy nenařizují direktivně posloupnost probíraného učiva, čímž vzniká nebezpečí opomenutí určitého okruhu učiva při střídání učebnic z různých řad.

I když učebnice pro výuku jazyků mají dnes mnohem pestřejší nabídku než v minulosti, je třeba jejich výběru věnovat náležitou pozornost. Jak uvádí J. Maňák, projevují se mezi jednotlivými učebnicemi značné rozdíly „v rozsahu učiva, jeho zpracování a přiměřenosti danému věku. Všechny učebnice sice mají kladné posudky recenzentů, doporučující doložku ministerstva, ale přesto se mnohé v praxi neosvědčují. Učitel tedy musí řešit problém, jak vybrat učebnici, která je pro jeho situaci a záměry nejvhodnější“ (Maňák, 2006, s. 73).

V bohaté nabídce učebnic upoutávají pozornost ty, jež jsou na první pohled atraktivní. Jedná se většinou o univerzální učebnice, jejichž široký odbyt umožňuje používání nákladnějších publikačních technik, jakými jsou například kvalita papíru a tisku, barevné ilustrace, fotografie atd.

Mnozí pedagogové a didaktikové upozorňují na riziko spojené s „módou“ učebnic, které kladou velký důraz na přitažlivost a atraktivnost, a to často na úkor kvality obsahu a didaktického zpracování (srov. Hendrich, 1993/1994; Pýchová, 1993/1994; Jelínek, 2006/2007). To nepopírají ani mnozí vydavatelé učebnic (srov. Berringer, Grandmangin, & Rebérioux, 1995), již zdůrazňují, že zatímco dříve se vycházelo při tvorbě učebnic z teorie a výzkumů, v současnosti je přihlíženo spíše k potřebám a požadavkům ze strany učitelů a žáků nebo k představování inovací a nových trendů. To se samozřejmě nevylučuje s kvalitním obsahovým a didaktickým zpracováním učebnice za předpokladu, že jak autor učebnice, tak nakladatel umějí využít svých znalostí z oblasti psychologie, pedagogiky, didaktiky, lingvistiky apod.

1.3 Výzkumy učebnic

Výzkum tvoří podstatnou část pedagogické vědy a výzkum učebnic je v souvislosti s nedávnými změnami v kurikulu, zpracovanými do závazných kurikulárních dokumentů, jedním z jeho nejdůležitějších aktuálních úkolů. Komeracionalizovaný trh s učebnicemi přímo vybízí ke kontrole jejich obsahu ve vztahu k projektovanému kurikulu. Výsledky výzkumných analýz mohou nejen podstatným způsobem obohatit pedagogickou teorii, ale především přispět ke zlepšování kvality učebnic a s tím související efektivity výuky.

1.3.1 Důležitost a význam výzkumu učebnic

Vzhledem k mnohostranným možnostem využití učebnic v edukaci má jejich výzkum nesporný význam. Dle J. Maňáka „dobrá učebnice je a vždy bude důležitý a v mnohém nezastupitelný prostředek pro vzdělávání a sebevzdělávání. Ve světové, ale i v naší odborné literatuře jsou k dispozici četné publikace, které analyzují funkce učebnic, ukazují, jak učebnice zkoumat a hodnotit, a proto jsou pro tvůrce učebnic i pro učitele cennou pomůckou“ (Maňák, 2006, s. 7). J. Průcha však nevidí situaci v teorii a výzkumu učebnic u nás příliš pozitivně. Podle něj „teorie a výzkum učebnice představuje dnes již velmi rozsáhlý a rozvinutý obor pedagogické vědy – ovšem v zahraničí, méně u nás. Podle některých odborníků jde o autonomní disciplínu o edukačních

médiích celkově, tj. nejen tištěných a verbálních, ale též vizuálních a audiovizuálních, elektronických, multimediálních (jako jsou např. výukové programy v podobě CD-ROM aj.). [...] Nicméně klasická tištěná učebnice má v této širší skupině edukačních médií speciální místo“ (Průcha, 2006, s. 11).

Průcha (1998, 2009) připomíná, že velký rozvoj teorie a výzkumu učebnic nastal u nás zejména v 80. letech 20. století, kdy bylo při Státním pedagogickém nakladatelství v Praze zřízeno Středisko pro teorii tvorby učebnic, které publikovalo jednak monografické práce z oblasti teorie a výzkumu a jednak sborníky statí. Ve spolupráci s tímto střediskem byly organizovány celostátní semináře o teorii a výzkumu učebnic a jejich výsledky rovněž publikovány ve sbornících. Dále uvádí, že v 80. letech byl výzkum učebnic podporován i monografickými pracemi spojujícími teorii učebnic s empirickými analýzami. Za nejdůležitější považuje skutečnost, že o tyto výzkumné práce se zajímalo ministerstvo školství a poznatky z výzkumů začaly být využívány pro účely posuzování nově vznikajících učebnic.

Současnou situaci v této oblasti u nás označuje J. Průcha za nepříznivou, neboť podle jeho názoru se zde teorie učebnic nerozvíjejí a pedagogičtí odborníci se učebnicí zabývají jen zřídka, např. v rámci výukových metod (srov. Maňák & Švec, 2003) nebo v souvislosti s výběrem učebnic učiteli (srov. Sikorová, 2004; Sikorová & Červenková, 2007). Rovněž konstatuje, že v České republice v současné době neexistuje pracoviště, jež by se výzkumem učebnic systematicky zabíralo. Jako důsledek tohoto podcenění významu výzkumu učebnic vidí skutečnost, že není prováděna dostatečná evaluace učebnic a zjišťována jejich didaktická kvalita. Příčiny stagnace výzkumu učebnic vidí v celkovém neutěšeném stavu pedagogického výzkumu. Upozorňuje, že nejsou realizována ani doporučení navržená experty OECD¹² týkající se českých učebnic, v nichž se poukazuje na úlohu výzkumu ve spolupráci se soukromými vydavatelskými v podmínkách současného trhu učebnic. Za velmi pozitivní skutečnost proto považuje vznik skupiny pro výzkum učebnic v Institutu výzkumu školního vzdělávání Pedagogické fakulty MU Brno, která se teorií a výzkumem učebnic zabývá.

12 Organization for Economic Co-operation and development.

1.3.2 Členění výzkumu učebnic

Poměrně rozsáhlou oblast výzkumu učebnic je velmi těžké přehledně utřídit, protože můžeme vycházet z celé řady nejrůznějších přístupů a kritérií. Pro celkový přehled o výzkumu učebnic jsme vybrali základní klasifikaci J. Průchy (1998), ve které je zohledněn účel výzkumu, jeho přehled i použité metody (viz tabulka 1.2).

Tabulka 1.2

Klasifikace výzkumu učebnic

1. Podle účelovosti výzkumu
<ul style="list-style-type: none">• analýzy za účelem vědecké explanace (základní výzkum)• analýzy za účelem praktických aplikací• analýzy za účelem normativním
2. Podle předmětu výzkumu
<ul style="list-style-type: none">• analýzy vlastností (parametrů, struktury, obsahu) samotné učebnice• analýzy fungování učebnic (včetně postojů uživatelů učebnic)• analýzy vzdělávacích výsledků a efektů učebnic• analýzy ekonomických a politických aspektů učebnic
3. Podle metod výzkumu
<ul style="list-style-type: none">• metody kvantitativní• metody strukturální• metody obsahové analýzy• metody dotazování (dotazníky a rozhovory)• metody testovací• metody experimentální• metody komparativní

Pozn. Převzato z Průcha, (1998, s. 40).

Hodnocení učebnic z hlediska metod výzkumu specifikuje rovněž T. Hrehovčík (1989) s přihlédnutím na výzkumné postupy, zpracování a interpretaci údajů (viz tabulka 1.3).

1. Metody teoretické analýzy
<ul style="list-style-type: none">• teoreticko-analytická metoda (určení shody mezi učebnicí a učebními osnovami),• speciální analytická metoda (analýza dle vnitřních didaktických kritérií),• komparativní analýza učebnic (vzájemné porovnávání učebnic)
2. Empiricko-analytické metody
<ul style="list-style-type: none">• experimentální ověřování učebnic• výzkum zjišťující názory učitelů• výzkum zjišťující názory žáků
3. Statistické kvantitativní metody

Pozn. Převzato z Hrehovčík (1989, s. 395–396).

Pokud jde o členění výzkumu učebnic cizích jazyků, H. Besse (1995) rozlišuje tři základní roviny, na nichž lze provádět výzkumy. První z nich je *rovina výukových metod*, která se zabývá otázkami metod a přístupů k vyučování a učení se cizím jazykům a předurčuje podobu didaktického výukového materiálu. Analýze tedy bývají podrobeny odborné články, teoretické publikace, příručky pro učitele, úvody a předmluvy k učebnicím aj. Druhá, *rovina obsahová* se vztahuje k učebnici samotné, popřípadě i k dalšímu doplňkovému materiálu, jako jsou pracovní sešity, audiovizuální pomůcky apod. Zde může být pozornost věnována například výběru obsahu a jeho kritériím, uspořádání tohoto obsahu v učebnici či prezentaci učiva. Třetí rovina – dle autora nejdůležitější – je *rovina třídy*, protože ta nejvíce ovlivňuje efektivitu výuky a učení. Toto své tvrzení ilustruje H. Besse (1989) na příkladech empirických výzkumů, které konstatují, že lze vyučovat a učit se cizí jazyk mnoha způsoby, a to i bez pomoci učebnic, a že dva různí učitelé mohou dosáhnout u srovnatelné skupiny žáků velmi odlišných výsledků, přestože používají stejnou učebnici. Skutečnost, že interakce ve třídě hrají ve výchovně-vzdělávacím procesu klíčovou roli, nemůžeme rozhodně popírat. Učebnice však mohou k těmto interakcím vybízet. Vzhledem k nespočetnému množství vnějších a vnitřních faktorů ovlivňujících tento proces ani nelze s přesností určit optimální výukové metody, jež povedou žáky nejefektivněji k dosažení stanovených vzdělávacích cílů. Co však dle našeho názoru do jisté míry určit lze, nezávisle na výukových metodách, je jazykový materiál, který je

třeba si osvojit k ovládnání jazyka na dané úrovni komunikační kompetence, a to díky referenčním nástrojům sestaveným na základě vědecky podložených kritérií výběru.

1.3.3 Specifika výzkumů učebnic cizích jazyků

Jak jsme již dříve zdůraznili, učebnice cizích jazyků má jisté charakteristiky, jimiž se odlišuje od ostatních učebnic. R. Purm uvádí, že co se týče exaktních postupů výzkumu učebnic,

v teorii školní učebnice byla vypracována řada různých metod pro měření obtížnosti učebnic. Jednu velkou skupinu těchto metod tvoří lingvisticko-statistické metody, na jejichž základě se hodnotí obtížnost učebnic podle výskytu určitých měřitelných jednotek verbálního textu. Mohou jimi být např. odborné pojmy, větné struktury. Při tom se analyzuje pouze výkladový text (stranou se ponechává text úkolů, cvičení, návodů k laboratorním pracím apod.). Výpočet stupně pojmové obtížnosti se provádí na základě výskytu běžných pojmů, vědeckých pojmů a faktografických pojmů. Při výpočtu syntaktické obtížnosti se bere v úvahu průměrná délka věty a průměrná délka větných úseků, tj. úseků se slovesem v určitém tvaru, což si pochopitelně nemůže klást za cíl úplné postižení stupně obtížnosti příslušných syntaktických struktur daného cizího jazyka. (Purm, 1996/1997, s. 112)

Namítá tedy, že takové postupy se nedají aplikovat na učebnice cizích jazyků. Pro posuzování a výběr učebnice cizího jazyka se tudíž vychází z kritérií, která v mnohém platí i pro ostatní učebnice, ale i z těch, jež jsou specifická pro učebnice cizích jazyků. Existuje celá řada navržených obecných kritériálních systémů, které mají umožnit hodnocení učebnice z nejrůznějších hledisek a napomoci jejímu výběru (srov. např. Bertocchini & Costanzo, 2008, s. 233–236; Bertoletti & Dahlet, 1984; Courtillon, 1987; Dochot, 1989; Maroušková, 1995/1996 aj.).

Základním východiskem analýzy je cíl, který učebnice sleduje, tzn. čeho má být dosaženo probráním učiva v ní obsaženého. Tomuto cíli musí odpovídat obsah učiva, jenž by měl být v souladu s obsahem prezentovaným v příslušném vzdělávacím programu. Učebnice často uvádějí informace odvolávající se na jejich soulad s danou úrovní komunikační kompetence dle SERRJ. Ovšem o tom, zda tyto údaje odpovídají skutečnosti, se můžeme přesvědčit pouze na základě důkladné analýzy jejich obsahové stránky. Pokud jde o analýzy textů, je třeba všimnout si jejich délky a adekvátnosti vzhledem k úrovni komunikační kompetence

žáků, autentičnosti a volbě lexikálních a gramatických jednotek. Při analýzách aktivit a cvičení je důležité zaměřit pozornost na jejich počet, rozmanitost a typy a dále na způsob komunikační či lingvistické systematizace, která má, jak uvádí J.-P. Cuq, za úkol zautomatizovat vědomosti a dovednosti, s nimiž se žáci setkali (srov. Cuq, 2003, s. 15). U jednotlivých lekcí si můžeme všimnout jejich výstavby z hlediska vzájemného propojení a návaznosti. Sledovat lze také zastoupení jednotlivých receptivních a produktivních řečových dovedností, jako jsou interakce, poslech a čtení s porozuměním či ústní a písemný projev. Důležitý je rovněž fakt, zda jde o učebnici psanou pouze v cílovém jazyce, či zda je v ní zastoupen i mateřský jazyk uživatelů. To může usnadnit porozumění instrukcím k aktivitám a úkolům a umožnit srovnání systémů výchozího a cílového jazyka či kulturního aspektu výchozí a cílové kultury.

Množství aspektů učebnic, které by bylo třeba podrobit výzkumným analýzám pro ohodnocení jejich kvality, svědčí o širší problematice výzkumu učebnic v pedagogické teorii. J.-C. Beacco k problematice výzkumu učebnic cizích jazyků podotýká:

Analýzy učebnic [cizích jazyků] jsou často docela zklamáním, pokud jde o jejich výsledky, protože vlastnosti učebnic jsou nespočetné a jejich srovnávání, v konečném důsledku, velmi delikátní. Bylo by skoro lepší připustit, že tato činnost nezávisí na objektivním přístupu, ale spíše na jakési kritice učebnice, kde subjektivita je téměř vítána, pokud je založena na rozsumově podložené analýze, přinejmenším kvantitativně.¹³ (Beacco et al., 2008, s. 279)

P. Knecht poukazuje na fakt, že v současné době je v České republice realizováno hodnocení učebnic pouze v rovině procesu udělování schvalovacích doložek Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. „Existence schvalovacích doložek se stává středem zájmu mnoha odborných diskusí, kde se můžeme setkat jak se zastánci velmi přísného státního dohledu nad vydáváním učebnic, tak s těmi, kteří systém státního dohledu kritizují a řešení vidí především v podpoře nezávislého výzkumu“ (Knecht, 2007, s. 7).

K problematice schvalovacích doložek se vyjadřuje i V. Martinková (2007), jež konstatuje, že hodnocení učebnic bývají často buď jednostranná, či složitá. Na jedné straně se preferují specifika platná pouze pro jeden typ či skupinu učebnic, na druhé straně probíhá hodnocení pomocí

13 Vlastní překlad z originálního francouzského textu.

různých indexů, výpočtů, statistik, koeficientů apod. V. Martinková dále uvádí, že bývá málo přihlíženo k rozdílnosti učebnic různých předmětů a různého typu. Hodnocení učebnic považuje za oblast potřebnou a užitečnou jak pro odborníky a tvůrce učebnic, tak pro jejich uživatele. „Bylo by zajisté prospěšné, kdyby i nadále pokračoval výzkum optimálních hodnotících kritérií učebnic a kdyby tento výzkum průběžně fakticky ovlivňoval i kritéria užívaná oficiálně Sdělením MŠMT ČR. Ministerstvo by se nemělo – jak to činí dosud – bránit ani implantaci výsledků výzkumu, ani připomínkování, popř. lektorování tohoto důležitého materiálu ze strany praktických uživatelů“ (Martínková, 2007, s. 47). To co platí pro výzkum učebnic obecně, je třeba dále doplnit o specifika výuky cizích jazyků i o specifika jednotlivých jazyků. Co se týče výzkumu učebnic cizích jazyků spolu s harmonizací jazykové politiky Rady Evropy a vytvářením referenčních nástrojů, otevírá se nová oblast hodnocení jejich obsahové kvality. Náš výzkum je jedním z příkladů tohoto typu hodnocení učebnic s využitím popisů referenčních úrovní pro francouzštinu jako výzkumného nástroje. Podobně zaměřené studie realizované na učebnicích francouzštiny ve Francii, Velké Británii a Německu představíme v páté kapitole této práce.

Shrnutí

V dnešní době představuje teorie a výzkum učebnic ve světě rozvinutou vědní oblast. Analýzy učebnic, ať už zaměřené na strukturu didaktického textu, jeho obsah, rozsah, obtížnost či didaktickou vybavenost, přispívají nejen k rozvoji pedagogické teorie, ale jsou i cenným zdrojem informací pro tvůrce učebnic, nakladatele i učitele, jimž mohou sloužit jako pomůcka při výběru učebnice z široké nabídky na trhu. Je tedy nanejvýš žádoucí, aby odpovídaly konkrétním potřebám v edukační praxi, hlavně z hlediska věku a stupně kognitivního vývoje žáků, pro něž jsou určeny. To předpokládá nabídku učebnic, které vyhovují náročným požadavkům na jejich strukturu i obsah, se zřetelem ke specifikům jednotlivých předmětů. Výzkumné analýzy učebnic cizího jazyka mohou z tohoto hlediska významnou měrou přispět k jejich evaluaci.

2

Referenční nástroje pro výběr jazykového obsahu učebnic cizích jazyků

Tvorba a distribuce učebnic je do značné míry závislá na politice dané země, a to v souvislosti s podmínkami, které tato politika vytváří pro vzdělávání občanů. To platí dvojnásob pro výuku jazyků, na niž má značný vliv zejména v posledním desetiletí evropská jazyková politika¹⁴. Jejím cílem (srov. Nogueira, 2012) je připravit příznivé jazykové prostředí pro zachování jazykového a kulturního dědictví všech členských států a pro rozvoj plurilingvismu jejich jednotlivých členů. Pro oblast vzdělávání je tedy doporučeno, aby každému jedinci bylo umožněno ovládat kromě svého mateřského jazyka nejméně dva další jazyky. Tato doporučení jsou doplněna vytvářením referenčních nástrojů¹⁵, jež umožňují harmonizaci jazykové výuky a usnadňují tvorbu vzdělávacích programů a výukového materiálu.

V této kapitole představíme v historickém sledu některé referenční nástroje plnící funkci určování jazykového obsahu učebnic cizích jazyků. Jejich přehled a stručná deskripce umožní základní vhled do složité problematiky výběru jazykového obsahu učebnic. Zároveň poukáže na jejich vzájemnou provázanost, kdy na základě zkušeností s jedním referenčním nástrojem mohlo dojít k pozitivnímu posunu v jejich tvorbě, neboť autoři dalších referenčních nástrojů se snažili vyvarovat chyb svých předchůdců a výběr jazykového obsahu zdokonalit a logicky podložit.

V první části kapitoly představíme některé *frekvenční slovníky*, jež postupem času začaly sloužit jako referenční nástroje autorům textů učebnic cizích jazyků. Ve druhé části kapitoly přiblížíme projekt tzv.

¹⁴ Převážně její výkonné orgány Divize jazykové politiky Rady Evropy ve Štrasburku a Evropské centrum moderních jazyků v Grazu.

¹⁵ Referenčním nástrojem pro jazyky rozumíme dle definice J.-P. Roberta (2008, s. 178) popis kompetencí, kterých má žák dosáhnout, aby prokázal určitou jazykovou úroveň, a inventář, jenž slouží jako reference při hodnocení jazykové úrovně žáka.

prahových úrovní, které ve snaze vymezit obsah jazykového vzdělávání zaměřily svou pozornost na potřeby žáka. Třetí část kapitoly věnujeme stručné charakteristice současných popisů referenčních úrovní pro jazyky vycházejících z deskriptorů úrovní komunikační kompetence SERRJ stanovených obecně pro všechny jazyky.

2.1 Frekvenční slovníky pro didaktické účely

Historicky je výběr verbální složky obsahu učebnic jazyků spojen se sestavováním tzv. *frekvenčních slovníků* pro didaktické účely (srov. např. Gougenheim et al., 1967; Hendrich et al., 1988; Michéa, 1967; Průcha, 1998). Jednalo se o seznamy slov v daném jazyce vytvořené různými postupy. Některé z těchto referenčních nástrojů měly původně jiný cíl, ale postupně se většinou začaly využívat i ve výuce cizích jazyků a k hodnocení obtížnosti textu učebnic.

2.1.1 První frekvenční slovníky pro výuku jazyků

První nástroj, jež na tomto místě zmíníme, je slovník abbého C.-M. de L'Épée (1776), určený pro výuku francouzštiny jako mateřského jazyka u neslyšících (srov. Gougenheim et al., 1967, s. 22). Autor vytvořil dílo vycházející z myšlenky, že nové výrazy by se měly učit postupně a být vysvětleny pomocí výrazů již dříve osvojených. Slovník obsahuje 5 400 výrazů rozdělených do tří kapitol, kdy každá z nich představuje jednu ze vzájemně na sebe navazujících etap výuky. Kritériem pro výběr lexikálních výrazů a syntaktických struktur byla frekvence jejich výskytu, avšak ne na podkladě vědeckých výzkumů, nýbrž v závislosti na zkušenostech autora. Přitom nejfrekventovanější pro něj byly ty výrazy, které se nacházejí běžně v konverzaci.

Frekvenční slovník F. W. Kaedinga *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache* (1898) je podle R. Michéa (1967, s. 5) prvním, jenž vznikl na základě velkých moderních statistických výzkumů. Z 11 000 000 dat bylo vybráno 80 000 nejfrekventovanějších lexikálních a gramatických jednotek. Slovník se původně sestavil za účelem vytvoření efektivní výukové metody těsnopisu, a proto i výběr vzorků textu byl ovlivněn tímto účelem. Samotný autor sice nezamýšlel využít svou práci pro účely výuky německého jazyka, ale na jeho dílo navázal

B. Q. Morgan (1928), který vypracoval slovník obsahující kolem 2 400 základních výrazů, jež spolu s dalšími doplněnými výrazy tvoří celek pojímající přibližně 6 000 jednotek. Slovník, vydaný pod názvem *The German Frequency word book*, byl určen k didaktickému využití ve výuce německého jazyka.

Jako jeden z prvních frekvenčních slovníků, jež se od počátku sestavoval za účelem jeho užívání ve výuce jazyků, je řadou odborníků uváděn ten E. Thorndika (1921) – *The Teacher's Work Book* (srov. Gougenheim et al., 1967; Hendrich et al., 1988; Průcha, 1998). Byl vytvořen na podkladě výzkumu vycházejícího z různých typů textů, který poskytl kolem 4 500 000 slov. Z těch autor vybral 10 000 nejfrekventovanějších a seřadil je dle četnosti jejich výskytu. Jednalo se o výrazy určené převážně k následnému sestavování didaktických textů. Cílem práce bylo usnadnit mladým anglofonům porozumění angličtině jako mateřskému jazyku. Tento slovník sloužil později i jako nástroj hodnocení obtížnosti textu učebnic. Jak uvádí J. Průcha, „takové učebnice, jež používaly spíše slova s vysokou frekvencí výskytu v angličtině, se jevily jako snadnější pro žáky než učebnice používající málo frekventovaná (a tedy málo známá) slova“ (1998, s. 58). Thorndike bral ve svém výzkumu v úvahu nejen frekvenci slov, ale i jejich distribuci v textech. To znamená, že například slovo, které se objevilo ve více textech jednou, považoval za frekventovanější než výraz, jež se vyskytoval pouze v jednom textu vícekrát. Bohužel však ve svém výzkumu nepřihlížel k různým významům homonymních výrazů, což oslabilo didaktickou hodnotu jeho díla. Později sestavované slovníky již braly tato hlediska v úvahu (srov. Hendrich et al., 1988, s. 132).

2.1.2 První frekvenční slovníky pro francouzský jazyk

První frekvenční slovník pro výuku francouzštiny byl vydán V. A. Henmonem (1924) pod názvem *A French word book based on a count of 400 000 running words* (srov. Gougenheim et al., 1967; Colé, Lété, & Sprenger-Charolles, 2004). Jeho cílem bylo určit nejběžněji používané výrazy a stanovit stupeň frekvence jejich výskytu. Východiskem pro sestavení slovníku bylo 400 000 slov vyskytujících se ve třiadvaceti francouzských literárních textech z období 19. století. Autor z nich vybral 9 187 a tento seznam zredukoval na 3 905 výrazů, které se v daném

textu vyskytovaly více než čtyřikrát. Slovník je rozdělen na dvě části. První část obsahuje abecední seznam slov, zatímco ve druhé jsou výrazy seřazeny podle jejich výskytu v analyzovaných textech od nejfrekventovanějších po méně frekventované. Účelem díla bylo umožnit učitelům francouzské literatury výběr výrazů nezbytných pro přípravu textů, ale později sloužil slovník i jako referenční nástroj autorům textů učebnic francouzštiny jako cizího jazyka. Bohužel v tomto výzkumu nebyla brána v úvahu distribuce slov v textech a nebylo přihlíženo ani k homonymům a gramatickým kategoriím.

O několik let později byl vydán upravený frekvenční slovník G. E. Vander Beka (1929) pro výuku francouzštiny nazvaný *French Word Book* (srov. Gougenheim et al., 1967; Coléc et al., 2004). Autor vycházel z výzkumu uskutečněného Henmonem, ale snažil se vyhnout jeho nedostatkům. Do výzkumného vzorku zařadil dalších 1 147 748 výrazů pocházejících z 88 ukázek textů, a to i neliterárních, různých francouzských autorů konce 19. a počátku 20. století. Stejně jako Thorndike bral v úvahu nejen frekvenci slov, ale i jejich rozložení v textech. Navíc přihlédl i k výskytu homonym a gramatických kategorií. Vander Bekův slovník, který obsahuje 6 067 slov, se skládá ze tří částí. První obsahuje slova vybraná ze seznamu Henmona. Druhá část se skládá ze seznamu slov sestavených Vander Bekem podle četnosti jejich výskytu ve zkoumaných textech. Ve třetí části je uveden abecední seznam nejfrekventovanějších slov. Záměrem autora bylo sestavení slovníku určeného k účelům výuky francouzštiny jako mateřského jazyka, jenž měl být využíván jak učiteli, tak vydavateli učebních textů a pomůcek. Prvních 2 000 slov tohoto seznamu bylo později použito J. D. Haygoodem (1937) ve slovníku nazvaném *Le vocabulaire fondamental du français*. Ten byl určen anglofonnímu publiku pro účely studia francouzštiny jako cizího jazyka.

Na tyto práce pak navázali další autoři při tvorbě nových frekvenčních slovníků pro určování obsahu výuky francouzštiny (srov. Hendrich et al., 1988, s. 132). Slabé stránky těchto nástrojů však spočívaly ve skutečnosti, že výzkumy vycházely z psaných textů a do výběru tedy nebyla zařazována slova, která bude žák nejpravděpodobněji potřebovat k tomu, aby se mohl přirozeně vyjádřit, v ústní i písemné podobě, k určitému obecnému tématu. Situace se změnila počátkem 50. let 20. století se vznikem referenčního nástroje vytvořeného na základě celonárodního

výzkumu a obsahujícího základní slovní zásobu a gramatické výrazy reprezentující běžný mluvený jazyk, tzv. *Français Fondamental*.

2.1.3 Français Fondamental

U vzniku myšlenky vytvořit *Français Fondamental*, nástroj usnadňující výuku běžně mluvené francouzštiny, stál počátkem 50. let 20. století A. Sauvageot, jeden ze členů poválečného zasedání komise jazykového výboru UNESCO zastupujících francouzštinu (srov. Cuq & Gruca, 2003; Chartier, 2009). Pro obnovu válkou zničeného hospodářství a rozvoj mezinárodního obchodu bylo důležité vzájemné dorozumění. Ve snaze uspět v konkurenci se evropské státy snažily o prosazení svých národních jazyků. Francie měla snahu o propagaci francouzštiny v zahraničí prezentací snadno osvojitelného jazyka, kterému začal konkurovat jazyk anglický, zejména v koloniích, jež si získaly nezávislost. Dále bylo třeba šířit francouzštinu ve francouzských zámořských územích a zlepšit tak situaci vzdělanosti tamních obyvatel. V neposlední řadě se usilovalo o snadnější přístup k francouzskému jazyku pro novou vlnu imigrantů přicházejících do Francie a ulehčit jim tak proces integrace. A. Sauvageot navrhl vytvořit nástroj pro výběr obsahu francouzštiny, jehož osvojení by nevyžadovalo příliš mnoho času a nadměrného úsilí. Na druhé straně měla tato francouzština odpovídat praktickým potřebám různorodého publika.

K plnění tohoto úkolu bylo zřízeno CRÉDIF¹⁶, centrum výzkumu a studií za účelem šíření francouzštiny, a jeho vedením pověřen G. Gougenheim, jemuž asistovali další odborníci, např. A. Sauvageot, R. Michéa či P. Rivenc (srov. Gougenheim et al., 1967). Prvním úkolem komise zodpovědné za tvorbu nástroje bylo specifikovat jeho charakter. Nástroj měl představovat především autentický jazyk, používaný v každodenním životě Francouzů. Zároveň se mělo jednat o jazyk otevřený v tom smyslu, že může představovat první stupeň v učení se francouzštině a není v rozporu s tím, co je možné se naučit později. Na rozdíl od *Basic English* (Ogden, 1930), uměle vytvořeného jazyka vycházejícího ze slovní zásoby angličtiny, který měl pomocí kombinace různých větných vazeb a parafrází umožnit uživateli formulaci všech základních sdělení, si projekt nekladal za cíl vyjádřit vše, ale umožnit sdělení základních potřeb

16 Centre de recherche et d'étude pour la diffusion du Français.

pomocí jednoduchých pojmů užívaných v běžné každodenní konverzaci.

Komise pověřená tvorbou *Français Fondamental* se tedy rozhodla, na rozdíl od předchozích výzkumů, vycházet při sestavování základní slovní zásoby a gramatických struktur z analýzy mluveného jazyka. J. P. Cuq a I. Gruca (2003, s. 191) k tomu podotýkají, že považovat za základ jazyka jeho mluvenou formu bylo na tehdejší dobu obzvlášť odvážné, protože celý školský systém byl postaven na písemné formě jazyka. Začaly se tedy vymezovat ostré hranice mezi didaktikou francouzštiny jako cizího jazyka a francouzštiny jako jazyka mateřského, kde převládá až doposud tendence vyzdvihovat normu zastoupenou literárním jazykem.

Výzkum byl proveden na základě 163 přirozených rozhovorů s představiteli různých společenských vrstev, které byly zachyceny na magnetofon a poté přepsány. Na získaném výzkumném vzorku se následně provedla frekvenční analýza výskytu slov. Později byla ohodnocena jejich upotřebitelnost v několika tematických oblastech, jako například *dům, škola, město, zvířata, zaměstnání* aj., což mělo za následek jejich značnou redukci. Z výsledku analýzy se vytvořily seznamy vysoce frekventovaných výrazů publikované nejprve jako *Français Fondamental: 1^{er} degré* (1959), obsahující přibližně 1 500 slov. Později byly tyto seznamy obohaceny o výsledky výzkumu vzorků psaného jazyka a vydány pod názvem *Français Fondamental: 2^e degré* (1964). Tyto seznamy již obsahovaly kolem 3 000 slov (srov. Cuq, 2003, s. 108; Cuq & Gruca, 2003, s. 191). Na základě výsledků výzkumu se vypracoval výukový materiál pro výuku základů francouzského jazyka nazvaný *Voix et Images de France*, který byl východiskem k rozpracování audiovizuální strukturně-globální metody¹⁷ aplikovatelné na další jazyky. Výzva k provádění podobných výzkumů se však vzhledem k rodícím se centrálně odlišným tendencím v didaktice cizích jazyků nesetkala s patřičnou odezvou (srov. Trim, 2007). Jak uvádějí J. P. Cuq a I. Gruca (2003, s. 193), i přes mnohé nedostatky a kritiky přispěl však tento referenční nástroj k odstranění složitých výrazů z francouzských jazykových učebnic a vyzdvihl důležitost základních jazykových prostředků potřebných k dorozumění se v každodenním životě.

¹⁷ Metoda založená na behavioristické teorii učení a strukturálním přístupem k jazyku, jež byly kritizované ve Spojených státech již v počátcích jejího vzniku (srov. Chomsky, 1959).

2.2 Prahová úroveň komunikační kompetence

Snahy o kvantitativní a kvalitativní výběr obsahu učiva se projevovaly již počátkem 20. století. Při sestavování obsahu se však vycházelo především z gramatického přístupu, kdy se na základě určitých kritérií vybraly gramatické jevy a struktury, ke kterým byly přiřazovány ostatní složky obsahu, jež byly gramatice podřízeny. To snižovalo motivaci k učení, protože obsah učení často neodpovídal konkrétním komunikačním potřebám žáků. Počátkem 70. let se proto pozornost přesunula na potřeby samotného žáka a situační kontext, ve kterém bude využívat jazyk.

2.2.1 Threshold level

Na tuto tendenci v didaktice cizích jazyků v 70. letech reagovala i Rada Evropy podporou tvorby nového referenčního nástroje pro přípravu vzdělávacích programů a výukového materiálu, tzv. *prahové úrovně* komunikační kompetence (srov. Cuq & Gruca, 2003; Coste et al., 2006). Nástroj měl pomoci organizovat výuku tak, aby umožnila postupné dosažení vytyčených cílů zaměřených na potřeby dospělého studenta a dosažené výsledky mohly být srovnatelné. Jeho tvorba vycházela ze sémanticko-funkčního přístupu, kdy je hlavním kritériem při výběru a strukturaci obsahu výuky komunikační hodnota jazykového materiálu.

U vzniku nástroje stál tým jazykových odborníků v čele s J. van Ekem. Ten rozpracoval koncept tzv. *kapitalizovatelných jednotek*, tedy učebních modulů, které lze mezi sebou kombinovat k dosažení stanoveného cíle, odpovídajícího individuálním potřebám jedince. Model pro analýzu jazykových potřeb vypracoval R. Richterich. D. Wilkins na základě sémanticko-funkčního přístupu definoval jazykový materiál umožňující minimální stupeň komunikační kompetence v rámci obecných témat. J. Trim se zasloužil o koordinaci výzkumů a sjednocení výsledků. Výsledky výzkumů, do nichž se zapojili experti a pedagogové z řady evropských zemí, byly publikovány (srov. Trim et al., 1973) a na jejich základě byl vytvořen referenční nástroj pro výuku anglického jazyka, tzv. *Threshold Level* (van Ek, 1975), stanovující předpokládaný minimální rozsah jazykových předpokladů umožňujících komunikaci ve většině základních životních situací.

Samotná publikace, jež tvoří dvanáct kapitol, je rozdělena do dvou částí. První obsahuje převážně výkladové pasáže objasňující koncepci nástroje. Druhá část zahrnuje konkrétní jazykový obsah v podobě jazykových funkcí¹⁸, obecných a specifických pojmů a abecední seznam lexikálních a gramatických struktur s příklady k osvojení. Autoři kladli důraz převážně na upotřebením jazykového obsahu v ústní interakci, avšak pozornost byla v menší míře soustředěna i na rozvoj schopnosti čtení a psaní.

2.2.2 Niveau Seuil

Na podkladě *Threshold Level* byla hned v následujícím roce vypracována jazykovými odborníky v čele s D. Costem *prahová úroveň* pro francouzštinu, tzv. *Niveau Seuil* (Coste et al., 1976). Ta vycházela z principů anglické verze, avšak přinesla určitou inovaci převážně v podobě kategorizace základních jazykových funkcí, jež jsou zde označeny jako řečové akty, a začlenění seznamu morfosyntaktických struktur, z hlediska možnosti jejich praktického využití při uspokojování komunikačních potřeb jedince. Další zvláštností francouzské verze bylo její zaměření na potřeby různých cílových skupin, včetně žáků základních, středních a vysokých škol (srov. Tionová, 1978/1979).

Publikace je rozdělena do pěti částí (srov. Coste et al., 2006). Po představení konceptu *Niveau Seuil* v první části následuje ve druhé části popis pěti cílových skupin a pěti oblastí společenského života, kde mohou uživatelé jazyk využívat, jmenovitě *rodinná, profesní, společenská, obchodní a občanská* a oblast *mediální*. Pro každou z nich jsou pak ve třetí, nejobsáhlejší části specifikovány druhy řečových aktů s příklady jejich realizací. Čtvrtá část obsahuje morfosyntaktické struktury pro účely komunikace a poslední, pátá část uvádí možný seznam obecných a specifických pojmů pro jednu z cílových skupin.

Jak uvádějí J. P. Cuq a I. Gruca (2003, s. 199), toto uvědomování si širokého spektra jednotlivých uživatelů a oblastí užívání jazyka přispělo k tvorbě specifického výukového materiálu, vycházejícího z teorie komunikačního přístupu, který přihlížel k jejich zvláštnostem.

18 Blíže k jazykovým funkcím viz kapitola 3.3.

2.2.3 Od prahové úrovně k SERRJ

V dalších letech byly vypracovávány nové verze *prahových úrovní* pro mnohé evropské jazyky, opírající se buď o anglický, nebo o francouzský model, jmenovitě *Nivel umbral* pro španělštinu (Slagter, 1979), *Kontaktschwelle* pro němčinu (Baldegger, Müller, & Schneider, 1980), následovány mnoha dalšími. Vliv tohoto nástroje prioritně určeného pro výuku dospělých jedinců byl tak významný, že dal vzniknout poptávce po verzích přizpůsobených publiku žáků školního věku. Jednalo se o publikace *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* (van Ek, 1976) a *Adaptation du Niveau-Seuil pour des contextes scolaires* (Porcher, Huart, & Mariet, 1980). V 90. letech 20. století byla na základě zkušeností s užíváním inovována *prahová úroveň* pro angličtinu *Threshold Level 1990* (Trim & van Ek, 1991). V té době se rovněž změnila politická situace v řadě evropských zemí, které se připojily ke koncepci jazykové politiky Rady Evropy a tuto publikaci převzaly jako vzor pro vytváření *prahových úrovní* svých národních jazyků (srov. Trim, 2007, s. 23).

V době svého vzniku byla *prahová úroveň* považována za minimální stupeň komunikační kompetence dosahovaný při osvojování cizího jazyka. Jak uvádí B. North (2007, s. 23), organizátoři jazykových zkoušek brali na vědomí zájem publika o uznání vyšší úrovně komunikační kompetence, o čemž svědčí existence mezinárodních zkoušek, jako jsou *Cambridge Proficiency Exam* (zavedená již v roce 1913 a odpovídající dnešní úrovni C2 dle SERRJ), *Diplôme Approfondi de Langue Française* (rovnající se úrovni C1 dle SERRJ) či *First Certificate in English* (odpovídající úrovni B2 dle SERRJ). Zkušenosti s užíváním *prahové úrovně* však poukázaly na skutečnost, že je potřeba definovat i méně náročné cíle. Z tohoto důvodu byla definována úroveň *Waystage* (van Ek & Trim, 1991), jež měla tvořit předstupeň *prahové úrovně*. Tímto byl položen základ pro vytvoření budoucích úrovní SERRJ.

2.3 Současné referenční nástroje pro jazyky

Mezi referenční nástroje, jež nejvíce poznamenaly tvorbu učebnic francouzštiny jako cizího jazyka, patří již zmíněný *Français Fondamental*, spojený se zaváděním audiovizuální strukturně-globální metody

do výuky jazyků, a *Niveau Seuil*, související s komunikačním přístupem k výuce jazyků a zaměřením na potřeby žáků. Třetím z těchto nástrojů je SERRJ, vycházející z výzkumů M. Canalea a M. Swaina (1981), stejně jako L. Bachmana (1990), kteří navrhli akční přístup zaměřený na úlohy, jež mohou žáci realizovat v cizím jazyce. SERRJ usnadňuje výběr cílů a obsahu učebnic a přispívá k jejich zkvalitnění za podmínky, že jejich vzájemný vztah není pouze povrchní. K tomu, aby povrchní nebyl, může přispívat i výběr jazykového obsahu na základě popisů referenčních úrovní pro jazyky vycházejících z deskriptorů úrovní SERRJ.

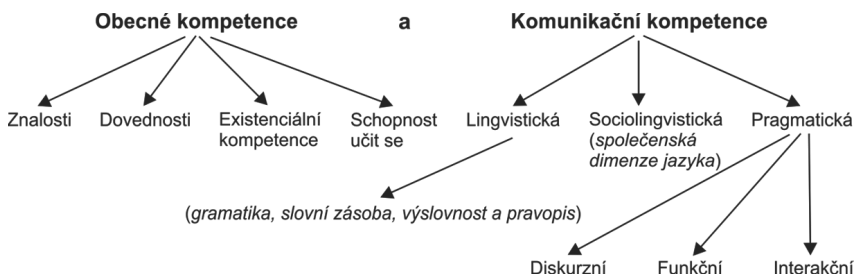
2.3.1 SERRJ

SERRJ je referenční nástroj, který „poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě“ (SERRJ, 2002, s. 1) a jako první nástroj tohoto druhu otevírá novou etapu v historii výuky cizích jazyků. Nástroje, jež předcházely jeho vzniku, neměly tak velkoplošný dopad, protože jejich snahou nebylo harmonizovat evropskou jazykovou politiku. Tuto snahu podpořilo sympóziem konané ve švýcarském městě Rüşchlikon v roce 1991 a nazvané *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: Objectives, Evaluation, Certification*. Jeho cílem bylo napomoci tvorbě společného referenčního nástroje pro výuku a učení se jazykům v rámci Evropy, jež by usnadňoval sestavování jazykových programů a kurikula, výběr výukového materiálu a hodnocení dosaženého pokroku osvojovaných kompetencí (srov. SERRJ, 2002, s. 5). Tento nástroj vytvářený aktivně během 90. let 20. století byl po mnoha úpravách poprvé publikován ve své kompletní verzi v anglickém a francouzském jazyce (*Common European Framework of Reference for Languages*, 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*, 2001) u příležitosti vyhlášení *Evropského roku jazyků*.

SERRJ zdůrazňuje funkční zaměření studia jazyků a detailně popisuje obecné *kompetence* a *komunikační kompetenci* a jejich složky¹⁹, důležité pro rozvoj řečových dovedností (viz obrázek 2.1). Přitom jak *obecné kompetence*, mezi něž patří *znalosti*, *dovednosti*, *existenciální kompetence*

19 *Komunikační kompetence*, tak jak je představena v SERRJ, vychází z návrhů definice komunikační kompetence jako způsobilosti ke komunikačnímu chování, umožňující člověku realizovat komunikační potřeby a záměry, způsobem přiměřeným konkrétní situaci a obvyklým v daném jazykovém společenství. Tato kompetence zahrnuje různé složky, jako například složku lingvistickou, sociolingvistickou, pragmatickou, strategickou či interkulturní (srov. např. Hymes, 1972; Moirand, 1982 aj.).

vztahující se k osobnosti a *schopnost učit se*, tak specifičtěji jazykově zaměřená *komunikační kompetence*, tvořená složkou *lingvistickou* (týkající se znalostí jazykového systému a jazykových prostředků), *sociolingvistickou* (zabývající se znalostmi a dovednostmi potřebnými ke zvládnutí společenské dimenze užívání jazyka) a *pragmatickou* (spojenou s principy organizace, struktury a uspořádání jazyka k vyjádření komunikačních funkcí a s kompetencí výstavby textů), jsou důležité pro uskutečňování komunikace.

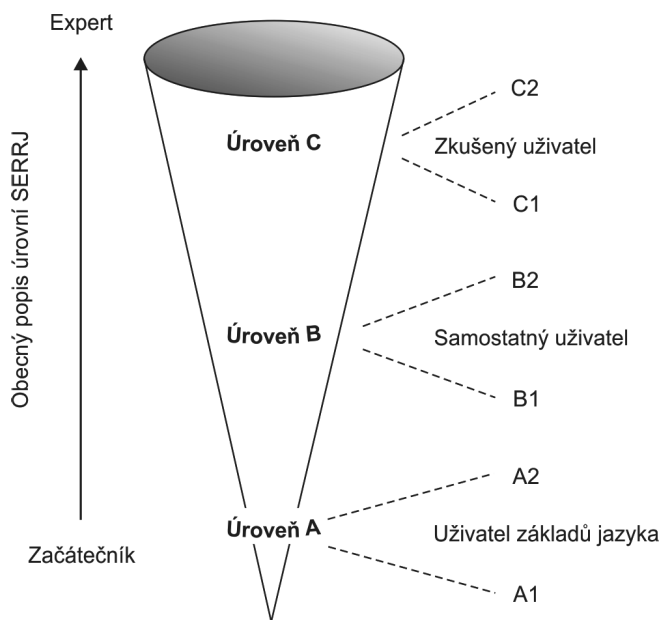


Obrázek 2.1. Kompetence uživatele jazyka dle SERRJ.
Srov. Guouiller (2006, s. 17).

Nejvýznamnějším přínosem SERRJ je definování šesti společných referenčních úrovní komunikační kompetence (viz obrázek 2.2). Ty byly inspirovány převážně pěti úrovněmi používanými od roku 1991 organizací ALTE²⁰, zabývající se standardizací mezinárodních jazykových zkoušek. K těmto úrovním byla připojena úroveň A1, tvořící nejnižší stupeň komunikační kompetence. Úrovně A, B a C, které představují klasické rozdělení na začátečníky, středně pokročilé a pokročilé, jsou rozčleněny na nižší a vyšší úroveň, přičemž jednotlivé úrovně se mohou dále větvit s přihlédnutím k potřebám daného kontextu (srov. SERRJ, 2002, s. 23).

Na definici stupnic deskriptorů společných referenčních úrovní v podobě slovního popisu různých hledisek ovládnutí jazyka měli zásluhu převážně B. North a G. Schneider ze Švýcarské národní rady pro vědu a výzkum (srov. North, 2000; North & Schneider, 1998). Pod jejich vedením byl v letech 1993–1996 uskutečněn projekt, do něhož se zapojilo kolem 300 učitelů a žáků ze zhruba 500 tříd vyššího stupně základních škol, středních škol a jazykových kurzů pro dospělé. Po důkladné analýze a syntéze doposud existujících deskriptorů ovládnutí jazyka a proškolení učitelů

v hodnocení výkonů studentů měli učitelé za úkol třídit deskriptory do kategorií a posuzovat jejich srozumitelnost, přesnost a důležitost. Nejvhodnější deskriptory byly posléze převedeny do formy dotazníků hodnotících úrovní žáků v oblasti produkce a recepce jazyka, jež vyplňovali jak studenti, tak učitelé v hodinách anglického, francouzského a německého jazyka. Na základě statistické analýzy získaných dat se vypracovala stupnice, kde byla vzestupně ke každému deskriptoru přiřazena hodnota obtížnosti. I když se na základě výsledků výzkumu identifikovalo původně deset úrovní, stupnice byla nakonec rozdělena tak, aby odpovídala šesti úrovním stanoveným pro SERRJ. Jak však podotýká B. North, existence těchto nuancí mezi jednotlivými úrovněmi „může být velmi užitečná pro hodnocení školních výsledků, neboť čím je rozpětí mezi úrovněmi sevřenější, tím více si žáci uvědomují dosaženého pokroku“²¹ (North, 2007, s. 24). Proto je dle našeho názoru vhodné, aby vzdělávací programy neodkazovaly na jednu úroveň SERRJ, ale rozčlenily ji na podúrovně navržené v samotném SERRJ (2002, s. 31–33), například A1.1 pro úplné začátečníky, A1.2 pro pokročilejší apod.



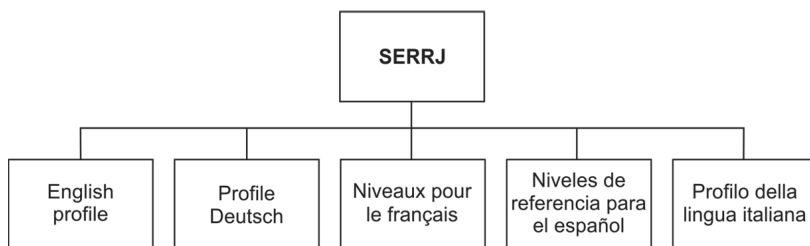
Obrázek 2.2. Společné referenční úrovně komunikační kompetence dle SERRJ. Srov. Rosen (2004, s. 22).

21 Vlastní překlad z originálního francouzského textu.

Vznik SERRJ ovlivnil tvorbu učebnic nezanedbatelným způsobem. Na jedné straně podpořil akčně zaměřený přístup v učebnicích cizích jazyků, na druhé straně umožnil tento nástroj lépe definovat cíle výuky, její obsah a hodnocení dosažených kompetencí a zasloužil se tak o větší přehlednost učebnic ze strany uživatelů. V dnešní době je běžné, že jazykové učebnice odkazují na některou z úrovní SERRJ a výjimkou nejsou ani cizojazyčné učebnice vznikající na českém trhu. Publikace *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue* (Goullier, 2006) ukazuje na vybraných pasážích z učebnic různých cizích jazyků, jak se zásady SERRJ odrážejí prostřednictvím výukového materiálu v soudobé cizojazyčné výuce. Některé ze současných učebnic se přímo hlásí k přístupu inspirovanému SERRJ, který upřednostňuje samostatný nácvik strategií v oblasti ústní a písemné interakce, recepce a produkce jazyka a přispívá značnou měrou k autonomii žáků (srov. Tillier, 2009). Stejně tak *Evropské jazykové portfolio*, navazující na SERRJ, podnítilo tvůrce učebnic k zařazování prvků vedoucích k autoevaluaci a hodnocení dosaženého pokroku. Rovněž publikovaná příručka pro uživatele SERRJ věnuje speciální sekci tvůrcům učebnic a výukového materiálu (srov. Hopkins, 2002). Kromě otázek vymezení kontextu, cílů, potřeb žáků nebo přístupu k výuce je jedním z hlavních témat této publikace obecný výběr textů. Pro volbu samotného jazykového materiálu v textech však její autor odkazuje na nástroje typu popisů referenčních úrovní pro jazyky.

2.3.2 Popisy referenčních úrovní pro jazyky

Popisy referenčních úrovní jednotlivých jazyků (viz obrázek 2.3), jež podrobně definují konkrétní jazykový obsah odpovídající dané úrovni komunikační kompetence, jsou vypracovávány z iniciativy Rady Evropy na základě deskriptorů SERRJ. Mají sloužit především tvůrcům učebnic, kteří se však často odvolávají spíše na obecné deskriptory SERRJ společné pro všechny jazyky, jak je patrné z předmluv a úvodů k učebnicím. To může přinášet mnohá úskalí při výběru jazykového obsahu učebnic. Jak uvádí příručka k tvorbě těchto referenčních nástrojů (srov. *Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, 2012), jejich základní funkcí je převést obecné deskriptory SERRJ na konkrétní jazykový materiál vlastní danému jazyku, který je považován za nezbytný pro realizaci komunikační kompetence na dané úrovni.



Obrázek 2.3. Existující popisy referenčních úrovní pro evropské jazyky vyučované na českých školách.

Tyto referenční nástroje navazují na *prahové úrovně*, jež byly rovněž vypracovávány pro jednotlivé jazyky. *Prahové úrovně* však měly za úkol vyznačit minimální stupeň komunikační kompetence dosažené při osvojování jazyka, zatímco popisy referenčních úrovní jsou vypracovávány pro jednotlivé úrovně SERRJ.

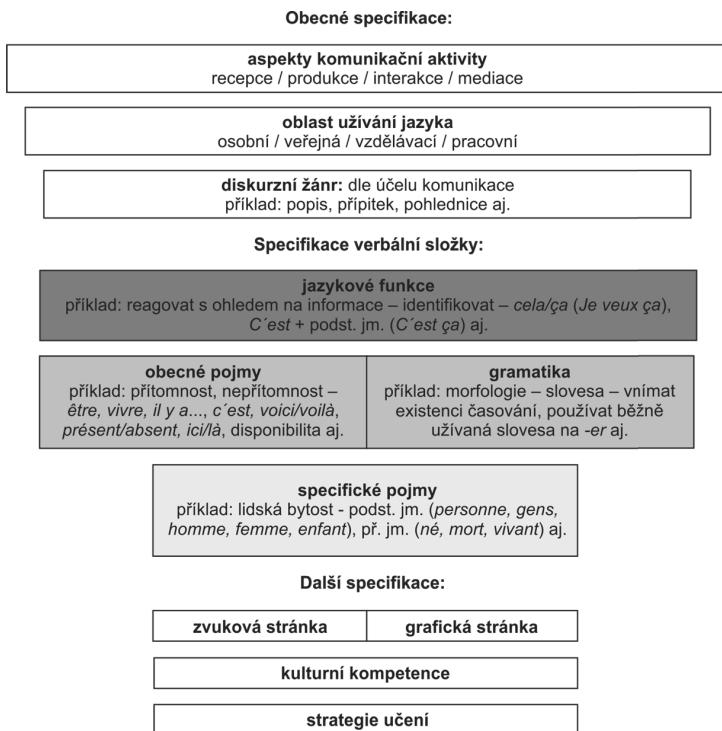
Tyto popisy jsou sestavovány převážně specialisty na didaktiku a lingvistiku v rámci různých vzdělávacích institucí a publikovány formou tištěných publikací, cédéromů, internetových stránek aj. V příručce pro tvorbu popisů referenčních úrovní pro jazyky (*Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales*, 2005) se doporučuje založit výběr jazykových prostředků na podkladě analýz textových žánrů, výzkumů frekvence a upotřebitelnosti výrazů v reálné komunikaci, morfosyntaktické náročnosti a postupných fází při osvojování cizího jazyka, hodnocení žákovských produkcí a zkušeností vyučujících s výukou cizího jazyka a potřebami žáků. Důležité je přihlížet ke všem daným možnostem výběru a kombinovat je.

Realizace popisů referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky se však značně liší zejména s přihlédnutím k časovému odstupu od jejich vzniku. Velký rozdíl je tedy mezi *Profile deutsch* (Glaboniat, Müller, & Rusch, 2005) – prvním z řady popisů referenčních úrovní pro německý jazyk vycházejícím z tradice *Threshold Level* – a vznikajícím *English Profile* (Saville & Kurtes, 2008), tedy popisem referenční úrovně pro angličtinu, který je založen na analýze jazykových produkcí žáků při mezinárodních zkouškách *Cambridge English* vycházejících z úrovní SERRJ. Přestože se tato analýza produkcí žáků může zdát jako ideální řešení, přináší s sebou určitá rizika, protože názory při jejich přiřazování k jednotlivým úrovním komunikační kompetence se mohou subjektivně lišit

(srov. Riba, 2010). Při sestavování *Profilo della lingua italiana* (Spinelli & Parizzi, 2010), popisu referenční úrovně pro italštinu, se zase přihlíželo ve velké míře ke kolektivní zkušenosti vyučujících. Přestože však žádný z navrhovaných postupů ani jejich kombinace nezaručují přesný výběr jazykových prostředků a jejich zařazení dle úrovně komunikační kompetence, mohou být popisy referenčních úrovní pro jazyky, jsou-li sestaveny na podkladě vědeckých výzkumů a zkušeností odborníků v jazykové oblasti, užitečným nástrojem pro výběr jazykového obsahu učebnic a výukového materiálu.

2.3.3 Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu

Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu (Beacco & Porquier, 2007; Beacco et al., 2011; Beacco, Bouquet, & Porquier, 2004; Beacco et al., 2008; Beacco et al., 2005) byly sestaveny skupinou didaktiků a lingvodidaktiků za podpory DGLFLF²², vládního orgánu zodpovědného za jazykovou politiku ve Francii. Pro všechny popisy referenčních úrovní je charakteristická jednotná struktura vycházející z kategorií SERRJ (viz obrázek 2.4). Po obecném představení aspektů komunikační aktivity typických pro danou úroveň komunikační kompetence v různých oblastech společenského života, kde je mimo jiné definován inventář diskurzivních žánrů, které by měly tvořit komunikační repertoár žáků na dané úrovni komunikační kompetence, je specifikován konkrétní jazykový materiál pro kategorie jazykových funkcí, obecných a specifických pojmů a morfosyntaktických kategorií v podobě slov, slovních spojení a větných struktur. Dále následuje seznam fonetických a ortografických vlastností a strategií učení typických pro danou úroveň a deskriptor kulturních a interkulturních kompetencí nepřímo závislých na kompetenci komunikační.



Obrázek 2.4. Struktura popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.
Převzato z Beacco & Porquier (2007, s. 18).

Při výběru jazykového materiálu se autoři popisů referenčních úrovní pro francouzštinu opřeli, po vzoru SERRJ, převážně o charakteristické rysy diskurzivních žánrů. Využila se zejména metoda analýzy textů (srov. Traverso, 2004a, 2004b; Petiot, 2004a, 2004b). Jejich výsledky byly konfrontovány s výsledky četných výzkumů. Jednalo se o výzkumy z lexikální oblasti přihlížející k frekvenci a upotřebitelnosti slov (srov. Rolland & Picoche, 2008) a jejich distribuci, tj. rozložení v textu dle jistých zákonitostí (Vivèse, 2008). Dále se zohlednily výsledky výzkumů osvojování francouzštiny jako cizího jazyka (srov. Véronique et al., 2008). Při kategorizaci jazykových funkcí, jež je po dlouhá léta předmětem četných diskuzí (srov. Kerbrat-Orecchioni, 2010), bylo využito studií R. Vivèse (2004), který sestavil seznam všech francouzských sloves, jež mohou označovat jazykové funkce.

Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu se vypracovaly za účelem usnadnění práce tvůrcům výukových materiálů. Jejich užití v praxi by tudíž mělo být realizováno převážně z toho důvodu, aby se předešlo situacím, kdy SERRJ zůstane teoretickým dokumentem, který nemůže plně proniknout do každodenní výuky cizích jazyků.

J. C. Beacco zdůrazňuje, že není možné považovat obsah popisů referenčních úrovní pro francouzštinu za povinný²³, neměnný a platný v každém vyučovacím kontextu a je důležité se tomuto kontextu přizpůsobit (Beacco, 2008, s. 5). Pokud je nám známo, v současné době se na tento referenční nástroj odvolává přímo pouze učebnicový soubor nakladatelství Didier, nazvaný *Alors* (srov. Di Giura & Beacco, 2007a, 2007b, 2009). Ten vychází z inventářů jazykových prostředků popisů referenčních úrovní pro francouzštinu a klade důraz na progresi, která je založená na výzkumech osvojování francouzštiny jako cizího jazyka. Gramatika a slovní zásoba, jež slouží k nácvičku komunikační kompetence, jsou zde vybírány s přihlédnutím k jazykovým funkcím navrženým k osvojení (srov. Di Giura & Beacco, 2007c).

Shrnutí

V předchozím textu jsme ve stručnosti představili referenční nástroje, které měly vliv na určování jazykového obsahu učebnic cizích jazyků. Přitom největší význam pro francouzštinu měly *Français Fondamental, Niveau Seuil* a dnešní popisy referenčních úrovní pro francouzštinu. Autoři prvního nástroje určovali obsah a rozsah výuky dle lexikálních a gramatických jevů vymezených na základě kvantitativní lingvistiky. Autoři druhého nástroje vyšli naproti tomu ze své vlastní koncepce a nástroj byl dále upravován a rozšiřován na základě průběžně prováděných anket. Mohl tak vyústit v dnešní podobu SERRJ a současných popisů referenčních úrovní pro jazyky. Tyto nástroje mohou v současnosti sloužit k přípravě vzdělávacích programů a učebnic nebo při zjišťování dosažení vytyčených cílů výuky.

23 Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu nespecifikují přesně, co je nutné se efektivně naučit. Tato funkce je přenechána vzdělávacím programům, které nesou zodpovědnost za náplň obsahu vzdělávání.

3

Výběr jazykového obsahu učebnic cizích jazyků dle úrovní komunikační kompetence

Autoři učebnic, ať už jsou tyto učebnice založeny na jakémkoli metodickém směru výuky cizích jazyků, musejí učinit nezbytná rozhodnutí týkající se výběru obsahu učiva a jeho rozvržení. Dnešní jazykové učebnice mají nejen respektovat nejnovější poznatky v oblasti didaktiky cizích jazyků a nabízet vyvážené zastoupení úloh pro rozvoj všech složek komunikační kompetence, ale také přihlížet k obsahové stránce vzhledem k úrovni komunikační kompetence. V obecné didaktice je uspořádání učiva děleno často dle tří typů na lineární, cyklické a spirálové (srov. Skalková, 2007, s. 92–93). Ve výuce cizích jazyků, kde je vzhledem k jejím cílům upřednostňována funkční organizace obsahu, se většinou začíná s představením jednoduššího jazykového obsahu pro realizaci jednotlivých jazykových funkcí a postupně se přidávají složitější jazykové prvky, tj. rozvinutější slovní zásoba a gramatické jevy a struktury. Tato propojenost jazykového materiálu vyžaduje spirálové uspořádání obsahu, kdy jednotlivé prvky jazyka představené na nižší úrovni komunikační kompetence vstupují postupně do vztahů s novými prvky na vyšší jazykové úrovni. Proto je například možné, jak uvádějí J. C. Beacco a R. Porquier (2007, s. 10), vyjádřit komunikační záměr *zeptat se na cestu realizací Rue République. Où ? (Ulice Republika. Kde?)* či *Est-ce que vous pourriez me dire où se trouve la rue de la République ? (Mohl byste mi, prosím, říct, kde je ulice Republiky?)*. Rozdíl mezi vyjádřeními je patrný jak po stránce morfo-syntaktické, tak lexikální.

Pokud jde o výběr obsahu dle deskriptorů šesti úrovní ovládnání komunikační kompetence dle SERRJ, B. North (2000) konstatuje

platnost těchto deskriptorů ve vztahu ke všem testovaným jazykům (tj. anglickému, francouzskému a německému) a zastává názor, že jednotlivé úrovně lze definovat obecně bez ohledu na specifika daného jazyka. K tomuto přístupu se staví kriticky S. Devitt, který namítá, že „výzkumy osvojování jazyků ukázaly, že určité hranice kompetencí nejsou překonávány stejným způsobem ani ve stejném pořadí u různých jazyků“²⁴ (Devitt, 2004, s. 14). Tvrzení prezentuje na příkladu pro sebehodnocení společné referenční úrovně B1, samostatného ústního projevu, který je v SERRJ popsán následovně: „Umím jednoduchým způsobem spojovat fráze, abych popsal(a) události a své zážitky, sny, naděje a cíle. Umím stručně odůvodnit a vysvětlit své názory a plány. Umím vyprávět příběh nebo přiblížit obsah knihy či filmu a vylíčit své reakce“ (SERRJ, 2002, s. 26). S. Devitt (2004, s. 14) k tomu dodává, že pro popsání zážitku je nutné použít formy vyjadřující minulost, což způsobuje různé problémy v závislosti na daném jazyku. Jako příklad uvádí, že u němčiny neexistuje morfologický rozdíl mezi videm dokonavým a nedokonavým. V jiných jazycích se tento rozdíl vyskytuje, ale v různých kontextech – například ve francouzštině při vyjádření minulosti, v angličtině rovněž při vyjádření přítomnosti. Někdo, kdo se učí francouzsky, by dle S. Devitta mohl tedy více méně správně používat minulý čas složený na úrovni B1, ale byl by už mnohem méně schopen používat struktury imperfekta. Žák učící se anglickému jazyku by naopak na stejné úrovni zřejmě málokdy použil správně formy minulého času prostého. Přikláníme se k názoru S. Devitta, že při výběru jazykového obsahu pro různé úrovně komunikační kompetence je nezbytné brát v potaz i specifika daných jazyků. K těm přihlížejí i popisy referenčních úrovní pro francouzštinu.

V této kapitole představíme možnosti výběru jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka inspirované teoriemi či výzkumy osvojování cizího jazyka, jež se zaměřují na oblast morfosyntaxe, slovní zásoby a jazykových funkcí. Rovněž zde popíšeme, jak se s tímto úkolem vypořádaly referenční nástroje SERRJ a popisy referenčních úrovní pro francouzštinu.

24 Vlastní překlad z originálního francouzského textu.

3.1 Gramatika

Gramatika dělí se tradičně na morfologii a syntax²⁵ je součástí jazykového systému, „dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky ve vyšší jednotky, v závislosti na komunikačních záměrech komunikantů“ (Hendrich et al., 1988, s. 143). Z pohledu mluvčího je tedy gramatika spjata s formami, které mají významovou hodnotu a pragmatické záměry. Jak uvádějí S. Moirand, R. Porquier a R. Vivès, oddělovat od sebe tyto složky brání v osvojování komunikační kompetence (Moirand, Porquier, & Vivès, 1989, s. 6). Stejně tak J. C. Beacco podotýká, že se propojuje osvojení praktické a formální stránky jazyka, protože komunikace v cizím jazyce předpokládá, že jazyková produkce je přizpůsobena záměru komunikační situace a je pokud možno bezchybná ve vztahu k jazykovému systému cílového jazyka (Beacco, 1987, s. 67). Přestože však existují referenční nástroje navrhuující inventáře pojmů a morfosyntaktických struktur, které spojují formální a významovou stránku jazyka, dle J. C. Beacca přetrvává v mnoha učebnicích hlásících se ke komunikačnímu přístupu tendence vycházet z jazykových funkcí, ale gramatiku představovat odděleně tradičním způsobem, tedy v celých paradigmatech, i když žáci dané jevy zatím neupotřebí v praxi (Beacco, 1989, s. 144). To může pro některé žáky představovat intelektuální stimulaci, avšak pro jiné blokaci v komunikaci.²⁶ Proto zastáváme názor, že je velmi důležité dbát na výběr gramatických jevů s přihlédnutím ke komunikačnímu záměru, aby k této blokaci nedocházelo.

3.1.1 Morfosyntaktické struktury a jejich výběr pro výuku cizích jazyků

Gramatika představuje velmi komplexní systém a pro didaktické účely je proto upravena kvantitativně a kvalitativně se zřetelem k cíli, kontextu učení či kognitivním schopnostem žáků. Výběr gramatických jevů pro obsah výuky byl ovlivněn vývojem teoretických poznatků o jazyce a jeho fungování a s tím souvisejícím vývojem metodických směrů

25 Morfologie označuje část gramatiky jazyka zabývající se flexí a tvořením slov, zatímco syntax studuje mluvnickou stavbu vět a souvětí (srov. Lotko, 2000).

26 Vzhledem k nepočatnému množství individuálních rozdílů mezi žáky je pochopitelný i postoj SERRJ, který přistupuje značně obezřetně k problematice osvojování cizích jazyků a konstatuje, že „v současnosti neexistuje dostatečná shoda vyplývající z přesvědčivých výzkumů a týkajících se toho, jak se studenti učí, aby Rámec mohl vycházet pouze z jedné teorie učení“ (SERRJ, 2002, s. 142).

výuky cizích jazyků (srov. Besse & Porquier, 1984). Při výběru obsahu učiva bylo tedy přihlíženo k řadě kritérií, mezi kterými lze zmínit například míru upotřebitelnosti daného jevu, pravidelnosti jevu, frekvence výskytu, stylistické neutrality, shody a neshody cílového jazyka s jazykem mateřským či snadnosti osvojení daného jevu (srov. Pytelka, 1962/1963; Katedra jazyků ČSAV, 1963/1964; Mackey, 1969; Gavora & Repka, 1979; Hendrich et al., 1988). V současné době představují největší naději pro proniknutí do procesu osvojování gramatiky výzkumy v oblasti osvojování morfosyntaktických struktur.

Pevné pořadí osvojování morfosyntaktických struktur

Zhruba od sedmdesátých let dvacátého století se výzkumy v oblasti osvojování cizích jazyků soustředily často na objasňování pravidelností ovládnutí morfosyntaktických struktur v jednotlivých etapách učení se jazyku. I když toto osvojování ovlivňuje řada faktorů²⁷, bylo zjištěno, že je možné definovat všeobecné základní pořadí, podle kterého jsou osvojovány morfosyntaktické struktury cílového jazyka. Do daného procesu zasahují nejen samotná struktura jazyka, frekvence výskytu a užitečnost výrazů v reálné komunikaci, ale především faktory kognitivní, kdy některé jazykové jevy mohou vyžadovat předešlé naučení se jevů jiných, na nichž jsou závislé.

Dva velmi významné výzkumy zaměřené na etapy osvojování cizího jazyka byly provedené v Německu. První z nich, tzv. heidelberský *Pidgin Deutsch* (HPD), byl uskutečněn v letech 1974–1978 pod vedením W. Kleina a N. Dittmara (srov. Klein & Dittmar, 1979; Noyau, 1988). Výzkumníci se zabývali osvojováním němčiny jako cizího jazyka imigranty přicházejícími do Německa za prací. Výzkumný vzorek tvořili výpomocní dělníci v německy mluvícím prostředí, konkrétně 48 osob, z nichž polovině byla mateřským jazykem španělština a druhé polovině italština. Všichni přišli do styku s němčinou až v dospělém věku, v přirozeném neformálním prostředí. S respondenty byly uskutečněny patnáctiminutové rozhovory, kdy z každého byla vybrána stovka vět. Celkový analyzovaný korpus tedy činil zhruba 4 800 vět, spolu s výběrem dalších 1 200 vět z nahrávek s dvanácti rodilými mluvčími užívajícími

²⁷ Mezi nejvýznamnějšími lze zmínit věk žáků, kontext učení, vliv mateřského jazyka a dalších cizích jazyků a různé kognitivní mechanismy ovlivňující úspěšnost studia.

heidelberský dialekt, které sloužily ke srovnání. Analýza se soustředila na používání syntaktických struktur.

Studie umožnila výpočet indexu rozvoje větné skladby a sestavení chronologického řazení zvládání syntaktických struktur u každé zkoumané osoby, přičemž naučení se jedné struktury záviselo na dřívějším osvojení jiné. Na základě tohoto podmíněného osvojování jazykových struktur byly nastíněny vývojové etapy. Výsledky se posléze zasadily do kontextu společenských proměnných faktorů: věk respondentů v době příchodu do Německa, stupeň dosaženého vzdělání a případná profesní školení, délka pobytu v Německu a kontakty s německými spolupracovníky na pracovišti a ve volném čase. Jejich vyhodnocení i provedené kontrolní studie prokázaly, že mimojazykové faktory mají pro osvojování jazyka prvořadý význam.

Další významný výzkumný projekt realizovaný v Německu koncem 70. let 20. století, nazvaný *Zweitspracherwerb Italienischer und Spanischer Arbeiter* (ZISA), se uskutečnil pod vedením profesora J. Meisela (srov. Meisel, Clashen, & Pienemann, 1981; Ellis, 1997, s. 58). Jeho cílem bylo zjistit, proč jsou gramatické jevy určitého jazyka osvojovány v daném sledu a z jakých důvodů dochází u některých jedinců k ustrnutí vývoje jejich osvojování. Výzkum byl založen na kombinaci transversální studie provedené na 45 dospělých osobách a longitudinální studie 12 osob. Pokaždé se jednalo o pracující imigranty, jimž byl společným rysem mateřský jazyk románského původu. Pozorování bylo započato vždy několik týdnů před jejich příjezdem do Německa a pokračovalo po dobu dvou let. Výzkum se soustředil na učení se syntaktických struktur německého jazyka. Východiskem přitom byla teorie modelu vícerozměrného osvojování, tzv. *multidimensional acquisition model* (srov. Meisel, Clashen, & Pienemann, 1981), která zahrnuje vztahy mezi učením se gramatických pravidel, kdy určitá pravidla jsou osvojována v daném pořadí, a ovládnutí jednoho pravidla předpokládá dřívější osvojení pravidla jiného.

Tato studie poukázala na existenci pevného pořadí učení se morfo-syntaktických prvků v německé větě a umožnila definovat pět základních etap osvojování nezávislých na kontextu učení²⁸ (srov. Pienemann, 1998).

28 1. fáze: přirozené pořadí prvků podmět-sloveso-přímý předmět, 2. fáze: příslovce na počátku věty bez změny pořadí prvků, 3. fáze: umístění neohebných slovesných částic na konci věty, 4. fáze: inverze předmětu a slovesa, 5. fáze: umístění slovesa na konci věty podřadné.

Vysvětlením existence těchto etap je dle M. Pienemanna fakt, že složitost zpracovávání údajů v jednotlivých fázích se zvyšuje a žák nemůže nabývat prvky vyšší úrovně, jestliže si neosvojil prvky úrovně nižší. Pokud jde o socio-psychologické faktory, bylo zjištěno, že u jedinců, kteří se snaží začlenit se do společnosti cílového jazyka a kultury, se projevuje větší pokrok než u těch, již se snaží zachovat si původní identitu. Ti postupují v učení mnohem pomaleji a mnohdy ani nedosahují žádaného pokroku.

Dynamika osvojování cizích jazyků a etapy rozvoje jejich ovládnutí

Na základě předchozích zjištění o důležitosti působení různých vlivů při osvojování cizích jazyků se začala pozornost výzkumníků zaměřovat především na vliv sociolingvistických a psycholingvistických faktorů, zejména na působení mateřského jazyka a význam vytváření *mezijazyka*, tedy určitého mezistupně cílového jazyka, který souvisí s žákovým chápáním jazykových jevů a postupně se přetváří a zdokonaluje²⁹ (srov. Selinker, 1972).

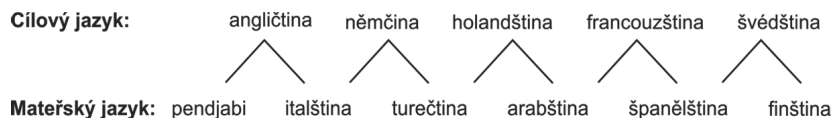
V této souvislosti financovala ESF³⁰ rozsáhlý výzkumný projekt, prováděný v letech 1981 až 1987 a orientovaný na osvojování cizího jazyka přistěhovaleckými pracovníky s nízkou úrovní vzdělání (srov. Perdue, 1984; Noyau, 1988). Cílem výzkumu bylo zmapovat složitost situací, kterým čelí uživatelé cizích jazyků v prostředí, kde musejí komunikovat s rodilými mluvčími. Konkrétně se jednalo o způsoby získávání zpětné vazby, vyjadřování modalit, času a prostoru, strukturaci výpovědí a zhodnocení role různých faktorů, jako jsou vliv mateřského jazyka a metalingvistických reprezentací na průběh osvojování a eventuální ustrnutí tohoto procesu.³¹ Výzkum byl proveden současně v pěti evropských zemích na vzorku 40 osob sledovaných po dobu dvou a půl roku. Do vzorku byly zahrnuty osoby mluvící dohromady šesti různými

29 Termín *mezijazyk*, z anglického *interlangue*, který navrhl Selinker, je v současnosti stále používán. V české odborné literatuře se však dnes můžeme často setkat s pojmem *žakovský jazyk*, který vystihuje jazykový repertoár žáka s vlastními pravidly organizace.

30 European Science Foundation.

31 Tento vliv podobnosti a rozdílnosti mateřského a cílového jazyka označil L. Selinker jako transfer a interferenci (srov. Selinker, 1969). Projevuje se převážně v oblastech lexikální a gramatické, ale může působit i na oblast diskursivní, převážně co se týče osvojování konverzačních pravidel (srov. Carroll & von Stutterheim, 1997). Působení mateřského jazyka a dalších cizích jazyků, které označují G. De Angelis a L. Selinker (2001) jako mezijazykový transfer, by rozhodně nemělo být opomíjeno při sestavování výukového materiálu, přestože je toto působení u každého jedince do jisté míry individuální, neboť je ovlivněno jeho vnímáním obou jazyků v kontaktu (srov. Giacobbè, 1990).

mateřskými jazyky, což umožnilo vznik deseti různých jazykových kombinací, jak ukazuje níže uvedené schéma (obrázek 3.1). Longitudinální sběr dat se uskutečňoval během setkání, mezi kterými následoval vždy zhruba šestitýdenní interval. Respondentům byly přiděleny rozmanité úkoly, jako konverzace s rodilými mluvčími, převyprávění ukázky filmu, popisy obrázků, hraní rolí, autoevaluace aj. Data byla sbírána a celkově porovnávána na začátku, uprostřed a na konci studie.



Obrázek 3.1. Výzkumný program ESF a osvojování CJ.
Převzato z Noyau (1988, s. 210).

Vzájemná kombinace jazyků v tomto projektu umožnila pozorovat jednak osvojování stejného cílového jazyka dvěma mluvčími typologicky odlišných mateřských jazyků a jednak učení se dvou typologicky odlišných cílových jazyků mluvčími stejného mateřského jazyka. Toto srovnání napomohlo upřesnit roli mateřských a cílových jazyků během osvojovacího procesu a vyvodit podobnost mezi různými skupinami osob učících se daný jazyk, jakož i rozdílnost v procesu osvojování způsobenou zvláště jazykovou typologií.

Výzkum dospěl k definování tří etap rozvoje ovládnutí cílového jazyka. V první, nominální etapě osvojování, nazvané *pré-basique*, čerpají uživatelé během komunikace převážně z lexikálních prostředků, jako jsou podstatná jména a slovesa doprovázená zájmeny či příslovci. Tvoří výpovědi založené na pragmatickém principu téma-réma, kdy činitel procesu stojí na prvním místě a nová informace je na konci sdělení. Poté přichází etapa slovesa nepřibírajícího flexi, neboli *basique*, kde časová a prostorová reference spočívají na rozmanitosti jazykových prostředků. Množství disponibilních syntagmatických konstrukcí je ještě omezené a vliv mateřského jazyka zanedbatelný. Ve třetí etapě, tzv. *post-basique*, se vytváří verbální flexe, dochází k rozvoji složitých syntaktických struktur a vliv mateřského jazyka se začíná projevovat ve větší míře. Projekt poukázal na rozdílnost *mezijazyka*, kdy v některých případech mohou rozdílné jazykové varianty žáků přetrvávat a vést k ustrnutí vývoje (srov. Perdue, 1984). Tato problematika závisí

na různých jazykových a sociálních proměnných a především na faktu, zda je uživatel motivován svůj *mezijazyk* rozvíjet.

S cílem ověřit etapy rozvoje ovládnání francouzštiny jako cizího jazyka byly dvě významné studie uskutečněny ve Švédsku (srov. Bartning & Schlyter, 2004)³². První z nich, nazvaná *Interlangue Française*, byla provedena ve Stockholmu pod vedením I. Bartningové. Vychází z analýzy nahrávek výpovědí respondentů různého věku a různých úrovní komunikačních kompetencí. Sběr dat byl proveden na podkladě transversálních a longitudinálních výzkumů. Všechny zkoumané osoby se učily francouzštinu ve formálním školním prostředí, takže vliv na osvojování jazyka v tomto případě měl i způsob výuky a používaný výukový materiál. Každá zkoumaná skupina byla sestavena přibližně z desítky osob, jejichž produkce se analyzovala po dobu několika semestrů, obdobný počet respondentů čítaly i kontrolní skupiny. Jednalo se o skupiny středoškoláků a univerzitních studentů. První skupinu tvořili začátečníci, druhou mírně pokročilí učící se francouzštinu tři roky a třetí pokročilí studující francouzštinu šest let. Skupina velmi pokročilých se skládala z univerzitních studentů, budoucích učitelů francouzštiny, jejichž produkce se porovnávala se skupinou doktorandů. Předmětem nahrávek byly zhruba dvacet minut trvající rozhovory na témata, jako je vzdělávání, zábava, aktuální události a vyprávění na podkladě komiksových příběhů či videoukázek němého filmu.

Druhá studie uskutečněná ve Švédsku pod názvem *Formel loch Informell FranskInläring* byla realizována v Lundu pod vedením S. Schlyterové. Ta si rovněž kladla za cíl porovnat rozdíly mezi osvojováním francouzštiny ve formálním a neformálním prostředí. Zkoumány byly osoby stejného věku, které složily ekvivalent maturitní zkoušky ve Švédsku, a buď začaly studovat francouzštinu na univerzitě v Lundu, nebo žily z osobních či profesních důvodů v Paříži. V prvním případě měly za sebou zkoumané osoby šest let studia francouzštiny na střední škole. Naproti tomu druhá zkoumaná skupina absolvovala jen pár týdnů kurzu francouzského jazyka při svém příchodu do Paříže. Úkoly prováděné během šetření se skládaly z rozhovorů, vyprávění a překladů textu.

32 Vedle těchto studií byly další podobné výzkumy uskutečněny například ve Velké Británii. Pro ty byla vytvořena databáze nazvaná *French Learner Language Oral Corpora*, která umožňuje přístup k analýzám vývoje mezijazyka studentů učících se francouzštinu v různých typech kontextů a různých etapách osvojování jazyka. Kromě studií zaměřených na vývojové sekvence gramatických kategorií jsou zde i studie zaměřené na vliv dalších faktorů při utváření *mezijazyka*.

Oba tyto soubory se pak zahrnují do společné studie (Bartning & Schlyter, 2004), jejímž cílem bylo stanovit fáze osvojování francouzského jazyka v oblasti morfologie a syntaxe. Vyvodilo se šest fází učení se francouzštinu švédskými studenty, jmenovitě fáze *počáteční*, *post-počáteční*, *přechodná*, fáze *mírně pokročilých*, *středně pokročilých* a *vysoce pokročilých*. *Počáteční* a *post-počáteční* fáze osvojování francouzštiny se projevují největším výskytem nominálních výpovědí, omezenou slovesnou morfologií a nesprávným umístěním záporů. Všechna pozdější stadia se vyznačují převahou slovesných struktur a osvojováním složitějších tvarů v oblasti vyjadřování temporality, pronominalizace, záporu, modalizace, subordinace a užívání konjunkcí.

Fáze osvojování francouzštiny jako cizího jazyka

Na základě těchto a dalších podobných výzkumů se mnozí autoři snažili popsat hlavní fáze osvojování francouzské gramatiky, aby určili, co je charakteristické pro danou úroveň, a popsali chyby objevující se často v každé z úrovní znalostí cílového jazyka.

W. Klein, C. Perdue (Klein & Perdue, 1992) a D. Véronique (1995) rozlišují tři fáze osvojování francouzštiny jako cizího jazyka: *jmennou*, fázi *se slovesem nepřibírajícím flexi* a fázi *se slovesem přibírajícím flexi*.

Dle D. Véronique zahrnuje *jmenná* fáze následující vlastnosti:

- převahu jmenných základů ve tvaru *le/la* + podstatné jméno a přízvučných zájmen s deiktickou funkcí,
- slovesné základy nepřibírající flexi v závislosti na čase a osobě,
- vyjádření časového vztahu pomocí nepřímých prostředků, příslovcí, lexikálních prostředků a vztahů posloupnosti mezi výpověďmi,
- časté používání [jãna] (hovorové užití výrazu *Il y en a*) a *c'est* při stavbě výpovědí,
- užívání předložek *pour*, *avec*, *dans*,
- užívání modálních sloves a ukazatelů neverbální komunikace a prozodie,
- jednoduché formy subordinace, např. vedlejší věty časové a vztažné věty určovací.

Druhá fáze osvojování francouzštiny – *se slovesem nepřibírajícím flexi* – se vyznačuje:

- určením různých vztahových hodnot uvnitř jmenného syntagmatu,
- vytvořením soustavy deiktických a anaforických nesamostatných zájmen s jejich morfologickou rozmanitostí (rozlišováním mezi podmětným a předmětným zájmenem a jejich umístěním vzhledem ke slovesu),
- morfologickým rozvinutím slovesa k vyjádření temporálnosti,
- používáním předložek s projektivním významem jako *sur*, *sous*.

Třetí fáze osvojování francouzštiny – *se slovesem přibírajícím flexi* – má tyto rysy:

- vytvoření systému slovesného vyjádření temporálnosti, zejména vyjádření nereálnosti,
- rozlišení druhů vedlejších vět,
- vyjádření modalit pomocí příslovcí zakončených na *-ment*,
- rozlišení významu použitím negace a částic, jako například *même*, *encore* atd.

Jednotlivé fáze na sebe navazují a každá další staví na kompetencích získaných v etapě předchozí. Z daných zjištění je tedy pro naši práci podstatné, že posloupnost těchto vývojových fází je třeba dodržovat i při tvorbě učebnic, kdy by do učebnic určených pro uživatele základů jazyka neměly být zařazovány složité větné struktury.

3.1.2 Gramatika v kurikulárních dokumentech

SERRJ pojímá gramatiku jako „soustavu principů, které třídí celou soustavu jevů do gramaticky správně strukturovaných a smysluplných řetězců (vět)“ a gramatickou kompetenci coby „schopnost porozumět významu a vyjádřit jej prostřednictvím produkce a rozpoznáním správně utvořených frází a vět ve shodě s těmito principy, na rozdíl od jejich memorování a reprodukování jako ustálených formulací“ (SERRJ, 2002, s. 114). Rámec dále definuje kategorie sloužící obecně k popisu:

- slovních tvarů (*morfy, kořenové morfémy a afixy, slova*),
- gramatických kategorií (*číslo, pád, rod, konkrétní/abstraktní, počítatelná/nepočítatelná podstatná jména, ne/přechodná slovesa, rod činný/trpný, minulý/přítomný/budoucí čas, progresivní, im/perfektní aspekt*),

- slovnědruhových charakteristik (*časování, skloňování, základní slovní druhy: podstatná jména, slovesa, přídavná jména, příslovce, nezákladní slovní druhy, gramatická slova*),
- struktur (*slova složená a sousloví, fráze: jmenná, verbální atd., věty: hlavní, vedlejší, jednoduché, holé, rozvité, souvětí: podřadné, souřadné, složitě*),
- procesů deskriptivních (*jmenné vyjadřování, odvozování, supletivnost, stupňování, transpozice, transformace*),
- vztahů (*řízenost, shoda, valence*).

Co se týče gramatické správnosti, uživatel na úrovni A1 dle SERRJ „ovládá jen v omezené míře několik základních gramatických struktur a typů vět, jež jsou součástí osvojeného repertoáru“ (SERRJ, 2002, s. 116). Výběr morfologických jednotek a syntaktických struktur je ponechán na užívatelích SERRJ, kteří mají upřesnit, jaké jednotky a struktury bude žák potřebovat, kterými má být vybaven a jaké má zvládnout (SERRJ, 2002, s. 116–117). Volnost při výběru gramatického obsahu je tedy značná.

Se stejnou volností přistupuje k tomuto úkolu i RVP ZV pro vzdělávací obor DCJ, podle něhož si má žák osvojit základní gramatické struktury a typy vět, s tolerancí elementárních chyb, které nenarušují smysl sdělení a porozumění (srov. RVP ZV, 2015, s. 29). Vzhledem k nereálnosti zachytit posloupnost osvojovaných gramatických struktur aplikovatelnou na všechny jazyky je to samozřejmě pochopitelné.

3.1.3 Gramatika v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu

Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu si nekladou za cíl popisovat gramatiku ani objasňovat její pravidla na základě určitého zvoleného přístupu, avšak poskytnout seznam jazykových struktur určených k výuce na dané úrovni. Autoři se při jeho výběru řídili především (Beacco & Porquier 2007, s. 92):

- dosavadními poznatky o osvojovacím procesu a utváření interjazyka,
- existujícími referenčními nástroji, ať již vytvořenými v rámci projektů Rady Evropy či nikoliv,
- kolektivní zkušeností učitelů s výukou jazyka u žáků na dané úrovni.

Co se týče poznatků o utváření *mezijazyka*, autoři popisů referenčních úrovní pro francouzštinu vyšli především z fází osvojování jazyka a gramatiky, které poskytují cenné poznatky a umožňují rozvržení morfosyntaktického obsahu do jednotlivých na sebe navazujících etap na všech úrovních SERRJ (srov. Véronique et al., 2008).

Na základě fází osvojování jazyka a gramatiky v počátečních stádiích učení upřesňují autoři deskriptorů úrovně A1 pro francouzštinu, že uživatel jazyka na úrovni A1 bude používat především (Beacco & Porquier, 2007, s. 93):

- nominální formy výpovědi typické pro ústní interakci,
- ustálené výrazy, užívané bez jakékoliv předchozí analýzy,
- neohebné slovesné tvary, často infinitivní,
- frekventované ohebné slovesné tvary,
- slovesné výpovědi v první osobě jednotného čísla a druhé osobě jednotného a množného čísla, objevující se často v ústní interakci, přičemž třetí osoba jednotného a množného čísla se používá spíše v popisech a příbězích, kde vyjadřuje anaforické vztahy.

Obecně tedy platí, že osvojování gramatiky nemá probíhat v celých paradigmatech, ale postupně, krok za krokem. To znamená, že i když jsou například v učebnicích z důvodu přehlednosti a usnadnění pozorování představeny popisy některých gramatických jevů v celé jejich šíři, většinou ve formě gramatických přehledů na konci učebnic, nebudou tyto jevy nutně předmětem systematizace na dané úrovni, tedy jejich osvojování a procvičování na příkladech, přestože jsou jim žáci případně vystaveni. Pro specifikaci morfologického a syntaktického obsahu na úrovni A1 byly vybrány prvky, které mají být efektivně a relativně správně pochopeny či užívány v jazykové produkci při tvorbě větných struktur a výpovědí. Tyto prvky mají být předmětem kompletního osvojování, aby mohly být uživatelem zařazeny do osvojeného systému jazyka a dále kombinovány.

3.2 Slovní zásoba

V. Stehlík označuje slovní zásobu jako *pojmenovací složku komunikačního aktu* (Hendrich et al., 1988, s. 130). Připomíná, že slovní zásoba je tvořena jednak slovy významovými, jednak menším počtem slov gramatických, která mají pomocnou funkci. Spadají do ní nejen jednotlivá

slova, ale i pevná slovní spojení osvojovaná žáky jako celek, jež dnes souhrnně nazýváme lexikálními jednotkami. Slovní zásobu je velmi obtížné kategorizovat, neboť význam slov bývá spojen s kontextem. Pro didaktické účely se často setkáváme s tříděním na pojmy specifické, vztahující se k určitému sémantickému poli, a pojmy obecné, které se mohou vztahovat k více sémantickým polím, mluvíme-li například o čase, místu, vlastnostech, množství, vztazích aj. (srov. Poráková, 1976). Z hlediska míry osvojení členíme slovní zásobu na aktivní, jež zahrnuje lexikální jednotky určené k produktivnímu osvojení, a pasivní, která zahrnuje lexikální jednotky určené k receptivnímu osvojení³³ (srov. Janíková, 2005). Pro H. Dallera (Daller, Milton, & Treffers-Daller, 2007) je měřítkem hodnocení osvojené slovní zásoby její *šířka*, tj. množství osvojených výrazů, její *hloubka*, tj. znalost kontextu užívání, a její *plynulost*, tj. snadnost jejího vybavení. I. S. Nation (2001) konstatuje, že abychom mohli slovní zásobu považovat za osvojenou, je třeba znát její fonetickou a grafickou formu, její význam a kontext jejího užívání.

3.2.1 Slovní zásoba a výběr jazykového obsahu pro výuku cizích jazyků

Na základě frekvenčního modelu osvojování jazyka dle R. Browna (srov. Ellis, 2002) si žáci zapamatovávají slovní zásobu v závislosti na frekvenci výskytu slov. Jinak řečeno, čím častěji se setkáváme s určitými výrazy, tím lépe si je zapamatujeme. Zároveň lze dle této teorie také předpokládat, že nejfrekventovanější výrazy budou figurovat mezi nejužitečnějšími, protože se vztahují k širokému situačnímu kontextu. Z tohoto předpokladu vycházejí i frekvenční slovníky pro didaktické účely (srov. kapitola 2.1), které od dob svého vzniku posunuly významně kupředu zejména nové technologie³⁴.

Problematický však nadále zůstává výběr textů určených k excerpci lexikálních jednotek. Aby bylo možné využít frekvenčního modelu pro výběr slovní zásoby, je nutné rozdělit slovní zásobu na obecné pojmy,

33 Z těchto definic je patrné, že toto rozlišení je pouze teoretické, protože jak produktivní, tak receptivní osvojení vyžaduje aktivní zapojení žáka. Užívání termínů *aktivní* a *pasivní* je proto v didaktice cizích jazyků značně problematické (srov. Cuq, 2003, s. 14).

34 Díky těmto technologiím dnes disponujeme elektronickými slovníky a počítačovými programy umožňujícími nové zpracování výběru, analýzy a třídění slov (srov. Tréville & Duquette, 1996, s. 13–14).

kde je poměrně snadné vycházet z textů vztahujících se k obecným tematům, a specifické pojmy, u nichž je výběr značně složitější. Tyto texty se totiž musejí vztahovat ke konkrétním tématům. Zde by měl však být výběr závislý na individuálních zájmech a potřebách jedince a v obecném kontextu institucionalizovaného osvojování jazyka jim nemusí vždy plně odpovídat.³⁵ S tímto problémem souvisí i skutečnost, že seznamy slovní zásoby představené v různých frekvenčních slovnících často vzájemně nekorespondují. Z komparativní studie J.-C. Rollanda z roku 1991 (srov. Garrigues, 1992) například vyplynulo, že z prvního tisíce slov tří frekvenčních slovníků pro francouzštinu (*Français Fondamental*, 1967, *Dictionnaire de fréquence du Trésor de la langue française*, 1971, *Dictionnaire de Fréquence des Mots du Français*, 1990) se pouze polovina z nich shoduje, přičemž 150 z těchto shodných výrazů tvoří slova gramatická.

Při výběru jazykového obsahu v oblasti lexikální je tedy třeba brát v úvahu nejen slova hyperfrekventovaná, ale i další užitečné výrazy, které do této kategorie nutně nespádají, avšak je třeba se je přednostně naučit, a dále zohlednit kontext, v němž se tato slova užívají. Přitom se lze řídit buď intuicí (srov. Garrigues, 1992), nebo vycházet z informatizovaných popisů kolokací a kombinací jmenných syntagmat.³⁶ Tento přístup je založen na myšlence, že jazyk je složen z pevných lexikálních celků, tzv. *chunks*, které jsou vázány na kolokace typické pro daný jazyk. Abychom se mohly plynule vyjadřovat, musíme ovládat široký repertoár těchto kolokací, jimiž běžně disponují rodilí mluvčí (srov. Willis, 1990; Lewis, 1993). Osvojování kolokací by tudíž mělo značně usnadňovat ovládnutí jazyka, a proto i výběr lexikálních jednotek pro jazykový obsah učebnic nelze odtrhovat od jejich kontextu.

Z výše uvedeného tedy vyplývá, že při výběru slovní zásoby je nutné brát v potaz zejména její zajímavost pro žáky spojenou s motivujícími tématy a také potřebnost a použitelnost v praxi, tedy užitečnost a přiměřenost s přihlédnutím ke komunikačním situacím, ve kterých je teoreticky mohou žáci na dané úrovni komunikační kompetence uplatnit.

35 Pokud se ovšem nejedná o výběr slovní zásoby k výuce cizího jazyka pro specifické účely.

36 Těmito výzkumy se, pokud jde o francouzštinu, zabýval např. M. Gross (1968, 1977, 1986), I. Melčuk (1992) nebo R. Vivès (1985).

3.2.2 Slovní zásoba v kurikulárních dokumentech

SERRJ představuje obecný popis lexikální kompetence, kterou se rozumí „znalosti slovní zásoby určitého jazyka a schopnost jich používat“ (SERRJ, 2002, s. 112). Slovní zásoba je zde členěna na lexikální jednotky zahrnující ustálené výrazy složené z více slov, ale osvojované jako celek, jednoslovná pojmenování v podobě základních slovních druhů a dále pak menší počet gramatických slov, které řadíme k nezákladním slovním druhům. V podobě stupnice na úrovni A1 je tato kompetence popsána obecně jako „základní rozsah jednoduchých výrazů týkajících se osobních dat a potřeb konkrétní povahy“ (SERRJ, 2002, s. 112) a konkrétní znalosti a užívání slovní zásoby jako „základní repertoár slovní zásoby zahrnující izolované lexikální jednotky a fráze, které se vztahují ke konkrétním situacím“ (SERRJ, 2002, s. 114). SERRJ nespecifikuje konkrétní příklady slovní zásoby, jež je velmi těžké definovat, protože všichni uživatelé nemají stejné potřeby a cíle. Plně se tudíž ponechává na uživatelích SERRJ, tedy tvůrcích vzdělávacích programů, autorech učebnic a učitelích, které lexikální jednotky má žák rozpoznat či užívat a jak budou vybírány či uspořádány. Je zde však naznačeno pár návrhů, jak tuto slovní zásobu vybírat, mezi nimiž figuruje na první pozici možnost vybírat slova a fráze ke stanoveným tematickým okruhům s ohledem k lexikálně-statistickým principům výběru nejfrekventovanějších slov obecných frekvenčních slovníků.

Autoři RVP ZV nebyli nuceni přistoupit ke konkrétnímu výběru slovní zásoby. Vzhledem k množství jazyků, které lze v rámci vzdělávacího oboru DCJ vyučovat, by to ani nebylo možné, protože výběr a uspořádání slovní zásoby jsou spojeny mimo jiné i se společenskými rysy cílového jazyka. Definice učiva týkající se slovní zásoby je tedy velmi obecná, a to v podobě tematických okruhů zahrnujících domov, rodinu, školu, volný čas, povolání, lidské tělo, zdraví, jídlo, oblékání, nákupy, obec, dopravní prostředky, kalendářní rok (svátky, roční období, měsíce, dny v týdnu, hodiny), zvířata, přírodu, počasí a reálie zemí příslušných jazykových oblastí. Z definovaných očekávaných výstupů pro oblast řečových dovedností *poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním* a *psaní* pak vyplývá, že žák si má osvojit slovní zásobu, s níž se opakovaně setkal v rámci tematických okruhů (srov. RVP ZV, 2015, s. 28–29).

3.2.3 Slovní zásoba v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu

Tvůrci popisů referenčních úrovní pro francouzštinu uplatnili při výběru konkrétní slovní zásoby postup založený na frekvenci a upotřebitelnosti výrazů vzhledem k určitým vymezeným tematickým okruhům.

Pokud jde o slovní zásobu pro úroveň A1, je výběr podložen specifickou výzkumnou studií uskutečněnou lingvisty J.-C. Rollandem a J. Picochovou (2008). Tato studie přihlíží jak k pragmatické orientaci deskriptorů úrovní SERRJ, tak k výsledkům vědeckých výzkumů v lexikální oblasti. Při výběru výrazů vycházeli oba lingvisté ze seznamu hyperfrekventovaných slov, která tvoří *pevné jádro obecné slovní zásoby* francouzského jazyka. Vzhledem k tomu, že v každém jazyce existují také velmi běžně užívaná slova a výrazy, jež nemusejí nutně odpovídat slovům hyperfrekventovaným, ale které je třeba se přednostně naučit, byly tyto výrazy rovněž zahrnuty do výběru úrovně A1. Pro možnost rozšíření slovní zásoby dle kontextu učení v určité oblasti pak výše jmenovaní lingvisté navrhli inventáře slov založené na asociacích se základním seznamem hyperfrekventovaných slov.

Konkrétní inventář jazykových forem pro popis referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* je rozdělen, stejně jako inventáře pro vyšší úrovně pro francouzštinu, na dvě kapitoly: kapitolu *obecných pojmů* a kapitolu *specifických pojmů*. U obecných pojmů vycházejí autoři ze sémantických kategorií vztahujících se k existenci, prostoru, času, kvantitě aj., jež jsou dále členěny na podkategorie, jako např. počet, množství, stupeň atd., vztahující se ke kategorii kvantity. Ke každé podkategorii jsou pak řazeny konkrétní lexikální jednotky. Seznam specifických pojmů je rozčleněn do dvaceti tematických okruhů rozdělených na další podkapitoly. Jednotlivá témata představují běžné situace, ve kterých se může člověk ocitnout a pro komunikaci v nich potřebuje znát jazykové prostředky, například osobní údaje, volný čas a zábava, jídlo a pití aj. Pro některé konkrétní lexikální jednotky je naznačeno, že seznam slov je otevřený, a uživatelé proto mohou volně vybírat z dané kategorie slov s přihlédnutím k samotnému kontextu učení a vyučování. Autoři však zdůrazňují, že to samozřejmě neznamená, že by měl být seznam zcela vyčerpán. Co se týče homonymních významů slov, autoři přihlížejí k všeobecným specifikacím úrovní komunikační kompetence SERRJ

a významy málo frekventované nejsou prezentovány na nižších úrovních ovládnutí jazyka. Jednotlivé lexikální jednotky se tudíž řadí ke kapitolám, pod které pro danou jazykovou úroveň svým významem spadají. Autoři zároveň upozorňují na fakt, že se zde v žádném případě nejedná o uzavřený seznam, jenž by neměl být na základě zkušeností s jeho užíváním modifikován a aktualizován. Pro obě kapitoly platí, že vybrané lexikální jednotky jsou určeny pro ovládnutí na úrovni receptivních dovedností a na autorech programů, učebnic a učitelích pak záleží, které z nich vyberou pro ovládnutí na úrovni dovedností produktivních. Výčet lexikálních jednotek vztahujících se k jednotlivým kategoriím není závazný a jejich výběr pro zařazení do výuky vzhledem ke konkrétním komunikačním potřebám je ponechán na tvůrcích programů, učebnic a učitelích.

Výběr byl sestaven s ohledem na práci R. Vivèse (2008), jenž na základě studie korpusu používaného pro poloautomatický překlad vytvořil seznam kolokací slov určených pro osvojování na úrovni komunikační kompetence A1 dle SERRJ.

3.3 Jazykové funkce

Pojem jazykové funkce³⁷, z anglického originálu *fonctions of language*, používaný v současných referenčních nástrojích pro jazyky vychází z koncepce anglického filosofa J. L. Austina (1962). Austin analyzoval lidskou komunikaci, pro niž je charakteristické působení na druhé prostřednictvím výpovědi. Ve své teorii rozlišuje dva druhy výpovědí: konstatující, která popisuje určitou událost, a performativní, jež charakterizuje vykonávanou činnost mluvčího. Austin dospěl k závěru, že každá výpověď je řečovým aktem (z anglického originálu *speech acts*), který má hodnotu *lokuční*, tj. že mluvčí vytváří výpověď dle určitých jazykových pravidel, *ilokuční*, tzn. že mluvčí vyjadřuje výpovědi určitý záměr, a *perlokuční* – mluvčí dosahuje výpovědi určitého efektu. Řečový

37 Tento termín je třeba odlišovat od pojmu *funkce jazyka*, užívaného v české lingvistice a vztahujícího se na teorie funkčních stylů B. Havráňka (srov. Havránek & Weingart, 1932) či model komunikace R. Jacobsona (srov. Jacobson, 1963). V české lingvistice se v podobném významu setkáme s termínem *komunikační funkce výpovědi* (srov. Grepl & Karlík, 1986). Termín *jazykové funkce* se v didaktice cizích jazyků ustálil již od dob vzniku *prahových úrovní* a používá se ve většině případů v popisech referenčních úrovní pro jednotlivé jazyky (viz např. *Čeština jako cizí jazyk, Niveaux pour le français, The English Profile*, aj.). Proto se přikláníme k používání tohoto termínu, i když se např. v německé odborné terminologii setkáme s pojmem *Sprachhandlungen*, tj. řečové jednání (viz *Profile Deutsch*), který se objevuje i v české terminologii.

akt uskutečněný konkrétní promluvou umožňuje tedy plnění rozličných jazykových funkcí, jako jsou *představit se, omluvit se, zakázat něco* aj.

Další výzkumníci hlásící se k této teorii pragmatického přístupu k jazyku, mezi nimi převážně Američan J. R. Searle (1969), se pak snažili vytvořit inventář a klasifikaci různých řečových aktů, které mohou být dosaženy jazykovými prostředky, a popsat podmínky jejich realizace. Tyto teorie a postupy nakonec inspirovaly jazykové odborníky divize jazykové politiky Rady Evropy k jejich začlenění do nové koncepce referenčních nástrojů založených na sémanticko-funkčním principu (srov. Trim et al., 1973), kdy jsou k jednotlivým definovaným funkčním účelům komunikačních situací přiřazovány příslušné prostředky vyjadřování. Tento přístup k jazyku se samozřejmě neubráníl kritice z řad odborníků (srov. Besse & Galisson, 1980; Berrier, 1996) týkající se především různorodosti kategorií řečových aktů a pojmové nejednotnosti. Dalším bodem kritiky je pak nepřirozenost komunikačních situací a zjednodušování komunikačních schémat vzhledem ke skutečnému fungování interakcí v reálné komunikaci. I přes zmíněné problémy však tyto teorie prokázaly velkou službu didaktice cizích jazyků. Se zaváděním komunikačního přístupu do didaktiky cizích jazyků v 70. letech 20. století vstoupily jazykové funkce do učebnic a dalších výukových materiálů. Tento nový přístup umožnil žákům plně rozvíjet komunikační kompetenci a ne jen její složku lingvistickou.

3.3.1 Jazykové funkce a výběr jazykového obsahu pro výuku cizích jazyků

K výběru jazykového obsahu pro realizaci jazykových funkcí je třeba přistoupit z hlediska pojetí jazykové kompetence v rámci komunikačního přístupu k jazyku. SERRJ (2002, s. 110) definuje tři základní složky komunikační kompetence: *lingvistickou, sociolingvistickou a pragmatickou*. V praxi tvoří tyto složky neoddělitelný celek, protože pro úspěšnou komunikaci je třeba užívat formální jazykové prostředky pro formulaci správně vytvořených a smysluplných výpovědí, zároveň znát společenské normy a umět organizovat sdělení pro uplatnění jazyka k funkčním účelům. Zejména o znalosti společenských norem chování a pragmatické dimenzi jazyka se často mluví jako o *sociopragmatické kompetenci*, která je nezbytná k fungování komunikace, protože rodilí

mluvčí nejsou ani tak citliví na chyby v oblasti lingvistické jako na neobratnost ve sféře společenské. To může vést často k různým překážkám komunikace (srov. de Salins, 1995).

K úspěšné komunikaci je třeba dokázat rozpoznat a používat, a to již od počáteční úrovně komunikační kompetence (srov. Beacco & Porquier, 2007, s. 43), určité množství komunikačních schémat či scénářů, jež jsou vlastní komunitě rodilých mluvčích. Tato schémata mají předvídatelný charakter a jsou nezbytná pro vyjadřování základních jazykových funkcí v rutinních situacích, jako např. *představit se, vyjádřit kompliment* atd. Schémata vlastní cílové kultuře závisejí na cílech komunikace a znalostech procedur, vztahů mezi účastníky a registrů jazyka. Proto může účastník komunikace, který používá schémata svého mateřského jazyka pro komunikaci v cizím jazyce, způsobit četná nedorozumění (srov. Dewaele, 2012). Mnozí autoři poukazují na obtížnost rozvinout sociopragmatickou kompetenci, pokud nemají žáci možnost praktikovat jazyk v reálné situaci (srov. Ellis, 1992; Tarone & Swain, 1995; Tarone, 2000). Avšak k rozvoji této kompetence může napomoci i učitel či dobře koncipovaný výukový materiál.

Pokud jde o výukový materiál, jeho analýzy poukazují spíše na nedostatečnou pozornost věnovanou zvláštnostem komunikace v cílovém jazyce (srov. Sudarwoto, 2005). Analýza vzorku učebnic pro výuku francouzštiny jako cizího jazyka uskutečněná v Kanadě (srov. Mougeon, Nadasdi, & Rehner, 2002), jejímž cílem bylo zjistit, zda jsou v učebnicích patrné sociolingvistické rozdíly mezi ústním a písemným projevem a jak jsou tyto představeny žákům, poukázala na téměř úplnou absenci hovorového jazyka ve zkoumaných učebnicích. Pokud se v učebnicích vzácně vyskytly některé hovorové výrazy, byly ponechány bez povšimnutí. Na základě následného srovnání textů učebnic s jazykem užívaným učiteli ve třídě bylo konstatováno, že učebnice používají ještě standardizovanějšího způsobu vyjadřování nežli samotní učitelé. Četné studie ústních interakcí (např. Debrock, Flament-Boistrancourt, & Gevaert, 1999; Romero Trillo, 2002 aj.) dále poukazují na existenci výrazných rozdílů ve frekvenci užívání pragmatických znaků typických pro cílový jazyk v diskurzu rodilých a nerodilých mluvčích. Autoři těchto studií se shodují, že zatímco rozvoj lingvistické složky komunikační kompetence je ve výuce hojně stimulován kontaktem mateřského a cílového jazyka, její pragmatická složka zůstává často mimo pozornost. Tyto závěry můžeme aplikovat i na výukový

materiál, což poukazuje na důležitost zařazovat do učebnic cizích jazyků převážně autentický materiál, jenž zahrnuje specifika přirozené komunikace, a při jeho úpravách vycházet z popisů referenčních úrovní pro jazyky, které tyto zvláštnosti mluveného jazyka reflektují.

Další studie jazyka v interakci poukazují na důležitost znalostí komunikačních schémat pro vyjadřování rozličných jazykových funkcí. Například výsledky studie užívání výrazů emocí (srov. Dewaele & Pavlenko, 2002) v *mezijazyce* holandských žáků učících se francouzský jazyk a ruských žáků učících se anglický jazyk ukázaly, že tato aplikace je i při rozšířené lexikální znalosti daných výrazů spojena se znalostí scénářů komunikace, a proto jsou výrazy u žáků méně užívané nežli u rodilých mluvčích. Autoři učebnic by proto měli disponovat velkým množstvím různorodých textů a při jejich výběru se nebát zařazovat témata, jež umožňují rozvinutí komunikační kompetence pro vyjádření širokého spektra jazykových funkcí. Z tohoto požadavku vycházeli i autoři popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, kteří se snažili zahrnout jazykové formy pro realizaci co nejširšího spektra jazykových funkcí rozšiřujícího se postupně v závislosti na úrovni komunikační kompetence.

3.3.2 Jazykové funkce v kurikulárních dokumentech

SERRJ pojednává o jazykových funkcích, jež jsou zde nahrazeny pojmem *mikrofunkce* jazyka, v souvislosti s pragmatickou složkou komunikační kompetence. Ta se skládá z komponent *diskursní* kompetence, *funkční* a kompetence *výstavby textu*. A právě *funkční* kompetence, jež je definována jako využití mluvených projevů a písemných textů v aktu komunikace k určitým funkčním účelům (SERRJ, 2002, s. 128), je spojena s konkrétním výběrem jazykového materiálu a vztahuje se tudíž k vyjadřování jazykových funkcí a k produkci řečových aktů.

V rámci funkční složky pragmatické kompetence rozlišuje SERRJ tři pojmy, a to *mikrofunkce*, tedy jazykové funkce sloužící k použití jednotlivých krátkých výpovědí v promluvě, *makrofunkce* k užívání rozvinutých mluvených a písemných projevů, tj. stylové útvary, jako například popis, vypravování, výklad aj., a *interakční témata*, tedy znalost schémat neboli vzorců společenské interakce se schopností jejich vytváření. Jako příklad *mikrofunkcí* uvádí typologii navrženou pro publikaci *Threshold Level* (Trim & van Ek, 1991):

- poskytovat a zjišťovat faktické informace,
- vyjadřovat a zjišťovat postoje,
- přesvědčovat,
- navazovat kontakt s lidmi,
- strukturovat projev,
- korigovat komunikaci.

Výběr konkrétního jazykového materiálu potřebného pro dané publikum je však ponechán na tvůrcích programů nebo výukového materiálu a na učitelích.

Stejně tak RVP ZV je, co se týká výběru jazykového materiálu zastupujícího jednotlivé jazykové funkce, velmi obecný. Jako závazné pro obor DCJ uvádí osvojení základních pravidel komunikace v běžných každodenních situacích – pozdrav, poděkování, představování, vyjádření souhlasu a nesouhlasu – a dále pak při jednoduchých úkonech souvisejících s vyplněním základních osobních údajů ve formuláři či napsáním stručného textu typu blahopřání, psaní z prázdnin, apod. To vyplývá z definovaných očekávaných výstupů pro oblast řečových dovedností *poslechu s porozuměním, mluvení, čtení s porozuměním a psaní* (srov. RVP ZV, 2015, s. 28–29).

3.3.3 Jazykové funkce v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu

Tato podkapitola navazuje na pragmatický přístup a zásady prezentované v referenčních nástrojích typu *prahových úrovní*. Umožňuje přechod od obecných specifikací komunikačních kompetencí, oblastí a situací užívání jazyka či témat komunikace, tak jak jsou popsány v SERRJ, ke specifikacím konkrétního jazykového materiálu představeného v podobě inventářů elementárních textových jednotek určených k vyjádření různých záměrů komunikace.

Francouzská verze popisů referenčních úrovní pro francouzštinu přijímá v podstatě členění funkcí anglické verze *Threshold Level* (Trim & van Ek, 1991), avšak v určitých detailech se od této typologie odlišuje.

Jazykové funkce jsou zde rozčleněny do sedmi kapitol, jmenovitě:

- poskytovat a zjišťovat informace,
- vyjadřovat názory a postoje,
- vyjadřovat pocity a emoce,

- ovlivňovat průběh věcí či děje,
- vyjadřovat se při společenském styku,
- strukturovat projev,
- korigovat komunikaci.

Každá kapitola se dále člení na podkapitoly, u nichž jsou uvedeny konkrétní příklady jazykového materiálu zastupujícího jednotlivé funkce. Kapitoly představují užitečné výrazy potřebné ke zvládnutí interakce či produkce, přičemž tři poslední se vztahují přímo ke konverzačním strategiím a strukturaci souvislého ústního či písemného projevu.

Vzhledem k omezenému množství verbálních vyjadřovacích prostředků, které jsou k dispozici na úrovni A1, je seznam jazykových funkcí v popisech pro tuto úroveň zaměřen převážně na praktické komunikační situace z osobní oblasti. Přestože však na úrovni A1 nejsou zastoupeny všechny podkategorie jazykových funkcí, jež figurují na úrovních vyšších, disponuje i tato úroveň poměrně rozsáhlým zastoupením jazykových funkcí. Důraz, jež kladou autoři na zastoupení běžných konverzačních témat z osobní oblasti, se váže na obecnou specifikaci této úrovně v SERRJ, který se nezaměřuje na formální situace a písemnou formu komunikace. Na úrovni A1 tedy nejsou zastoupeny formy jazykových funkcí vztahující se ke kognitivním operacím, jako jsou *porovnávání*, *vyvozování*, *klasifikace*, *uvádění příkladů* apod., jež se vyskytují převážně v souvislém ústním či písemném projevu spadajícím spíše pod úroveň B1 a vyšší.

Shrnutí

V této kapitole jsme se zaměřili na problematiku výběru morfosyntaktických struktur, slovní zásoby a jazykových funkcí pro výuku jazyka a snažili se poukázat mimo jiné na skutečnost, že kritéria výběru obsahu učiva mohou být založena na schopnosti žáka kognitivně zpracovávat podněty, kterým je vystaven. Dle J. C. Beacca je však praxe bohužel zatím taková, že se na tyto výzkumy nebere velký ohled a některé jazykové jevy, jež se v praxi objevují velmi brzy v *mezijazyce* žáků, jsou do lekcí učebnic zařazeny až mnohem později. V hojně míře se však vyskytuje i opačná situace, která vede ke kognitivnímu přetěžování žáků (srov. Beacco, 2008, s. 9). Zatímco úkolem SERRJ je definovat výběr obsahu výuky na obecné úrovni platné pro všechny jazyky, popisy referenčních

úrovni pro jazyky mají za úkol seřadit jazykový materiál v podobě slov a větných struktur přiřazených k jednotlivým kategoriím. Protože RVP ZV je k otázce výběru jazykového obsahu sporadický a zůstává v obecné rovině, tvůrci učebnic francouzského jazyka se mohou opřít o popisy referenčních úrovní pro francouzštinu sestavených k tomuto účelu.

4

Výzkumy jazykového obsahu učebnic dle popisů referenčních úrovní

Následující kapitola je věnována výzkumným studiím obsahu učebnic francouzštiny pro úrovně A1 a A2 na základě odpovídajících popisů referenčních úrovní. Tyto nezávislé studie byly provedeny na učebnicích francouzského, britského a německého původu a posléze sjednoceny v syntéze nazvané *Les contenus linguistiques des manuels pour débutants et les Niveaux A1 et A2 pour le français* za účelem vyvození obecných závěrů (srov. Beacco et al., 2008). Jejich záměrem však nebyla obecná evaluace učebnic francouzštiny pro cizince, nýbrž porovnání vybraných komponent jazykového obsahu učebnic určených pro začátečníky a mírně pokročilé žáky s popisy referenčních úrovní pro francouzštinu, jmenovitě s kapitoly *jazykové funkce, obecné a specifické pojmy a gramatika*. Výzkumníci se zároveň snažili nevycházet z popisů referenčních úrovní pro francouzštinu jako z univerzálně platného měřicího nástroje. Spíše posuzovali soulad mezi obsahem definovaným v popisech referenčních úrovní a vzdělávacím obsahem v současně užívaných učebnicích francouzštiny publikovaných ještě před vznikem zmíněných popisů referenčních úrovní.

V první části kapitoly se zaměříme na výzkumy učebnic francouzských nakladatelství *Studio 100* (Lavenne et al., 2001), *Taxi* (Capelle & Menand, 2003) a *Forum* (Baylon et al., 2000). Ve druhé části stručně popíšeme výzkum realizovaný na učebnici německé proveniencce nazvané *Découvertes* (Bauer, 1994) a na učebnicích určených pro britské publikum *Encore Tricolore* (Honnor & Mascie-Taylor, 2000), *Équipe* (Bourdais, Finnie, & Gordon, 2002), *Fusée* (Talon & Wesson, 2000), *Métro* (McNab, 1999) a *Camarades* (Berwick, 1996). Ve třetí části kapitoly shrneme některé závěry výše představených realizovaných výzkumů. Přehled těchto studií nám umožní získat určité podklady pro srovnání s námi uskutečňovaným výzkumem jmenovaných kategorií jazykového obsahu učebnic.

4.1 Učebnice francouzských nakladatelství

Mezi učebnice francouzské provenience určené pro mezinárodní publikum, které byly zahrnuty do výzkumných studií (srov. Beacco et al., 2008), patří první díl učebnice *Studio 100* vydaný v roce 2001 nakladatelstvím Didier a dvě učebnice nakladatelství Hachette, jmenovitě *Taxi* z roku 2003 a *Forum* z roku 2000. Jedná se o učebnice určené pro dospívající či dospělé uživatele. Podle edičních údajů odpovídá časová dotace těchto učebnic zhruba stovce hodin výuky. Také členění jednotlivých lekcí, jež jsou zaměřeny komunikačně, čili na nacvičování dovedností receptivních, produktivních a interaktivních a s tím související gramatiku, slovní zásobu, fonetiku a osvojování kulturních a interkulturních kompetencí, je u všech učebnic srovnatelné.

Všechny tři se rovněž v úvodu odvolávají na úroveň komunikační kompetence A1, případně částečně i na úroveň A2 dle SERRJ. Podle autorů výzkumu jsou však tyto zmínky spíše sporadické a nevysvětlují podrobněji, jak konkrétně se daný referenční nástroj v učebnicích odráží. Učebnice *Studio 100* například ve své předmluvě uvádí, že „cíle učebnice [...] do značné míry převyšují kompetence úrovně A1 Společného evropského referenčního rámce“³⁸. Jak ovšem autoři studie dále konstatují, míra převýšení této úrovně již není blíže specifikována. K učebnici *Taxi* autoři výzkumu podotýkají, že si klade za cíl umožnit svým uživatelům dosáhnout „dostatečné úrovně komunikačních kompetencí pro každodenní sociální interakce a konkrétní potřeby“³⁹, což je rovněž dost nespécifická identifikace. Nejvyhýbavěji se dle autorů výzkumu ke SERRJ staví učebnice *Forum*, která v úvodu uvádí pouze fakt, že „zahrnuje prvky reflexe obsažené ve Společném evropském referenčním rámci“⁴⁰. U této učebnice však autoři výzkumu také upozorňují, že její publikace předcházela vydání konečné verze SERRJ v roce 2001, a tato obecnost je tedy pochopitelná.

4.1.1 Učebnice Studio 100

Z výzkumů prvního dílu učebnice *Studio 100* vyplývá, že výzkumníci mají výhrady zejména k nejednotnosti prezentace morfosyntaktického obsahu, což ilustrují třeba na příkladu zájmen. Zatímco zájmena *qui/que*

38 Cíle definované v předmluvě k učebnici *Studio 100* (Lavenne et al., 2001).

39 Cíle definované v předmluvě k učebnici *Taxi 1* (Capelle & Menand, 2003).

40 Cíle definované v předmluvě k učebnici *Forum 1* (Baylon et al., 2000).

a *celui/celle* jsou představena v přehledu gramatických tabulek a vedou k systematizaci učiva, zájmena *celui qui/celle qui* se uvádějí v tzv. komunikačních tabulkách a nefigurují již explicitně mezi cíli učení. V dalších lekcích se pak u poslechových cvičení objevují tázací zájmena *laquelle* a *quel/le*, a to bez jakéhokoliv návrhu systematizace těchto hojně zastoupených prvků.

Z dalších závěrů studie v oblasti morfosyntaxe vyplývá, že popis referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* stanovuje mnohem skromnější cíle než zkoumané učebnice. Jedná se například o četné zastoupení složitých tázacích a rozkazovacích struktur, stejně jako o velký důraz kladený na výskyt spojek, přestože SERRJ upřesňuje pro úroveň A1 charakteristické používání převážně spojek *et* nebo *alors* (srov. SERRJ, 2002, s. 98) a z tohoto principu vychází i popis referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* (srov. Beacco & Porquier, 2007, s. 102).

Autoři výzkumu se rovněž zaměřili na zastoupení jazykových funkcí jednotlivých popisů referenčních úrovní pro francouzštinu. Ze závěrů provedených studií plyne, že terminologie označující jazykové funkce vyskytující se v učebnici *Studio 100* není ustálená, což může vést k nejasnostem a rozporům. V této souvislosti autoři podotýkají, že „nejednotnosti [pojmu] je velmi obtížné zamezit, chceme-li označit jazykové funkce pomocí běžně používaných slov, která jsou [žákům] přístupnější než odborné názvy“⁴¹ (Beacco et al., 2008, s. 283–284). Pro zabránění splynutí těchto kategorií s kategoriemi lexikálními navrhuje autoři výzkumu standardizaci názvů pomocí klasifikace uvedené ve třetí části kapitoly popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

Studie dále prokázala, že určité jazykové funkce jsou velmi nejednotně zastoupeny, a přestože v některých případech je výrazná konvergence s úrovní A1, jiné zkoumané položky přináležejí spíše pod úroveň B1 či vyšší. Některé z kapitol popisů referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français* jsou pak zastoupeny jen ve velmi malé míře či vůbec, a učebnice tak dle autorů výzkumu nemusejí odpovídat očekáváním potenciálních uživatelů.

41 Vlastní překlad z originálního francouzského textu.

4.1.2 Učebnice Taxi

Na základě výzkumu morfosyntaktického obsahu učebnice *Taxi* vyvozují autoři studií podobné závěry jako u učebnice *Studio 100*. Také zde je konstatováno obdobné zjištění nízké stejnorodosti cílů výuky, kdy některé odpovídají úrovni úplného začátečníka, zatímco jiné přísluší úrovním podstatně vyšším. Konkrétně je uveden například seznam vybraných rozkazovacích struktur, který poukázal na velkou podobnost mezi zkoumanými učebnicemi *Studio 100* a *Taxi* a na mnohem menší ambicióznost popisů referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français*. Autoři studií upozorňují, že tyto úrovně stanovují všeobecně nižší cíle, než se tradičně očekává v oblasti ovládnání morfosyntaxe u začátečníků. Důvod těchto rozdílů vidí zejména v tom, že tvůrci učebnic vymezují cíle výuky v závislosti na kategorii *začátečník*, jež je i v SERRJ definována velmi obecně. Deskriptory gramatické adekvátnosti nejsou v SERRJ vymezeny konkrétními termíny, neboť „Společný evropský referenční rámec nemůže nahradit gramatické příručky nebo nařídít striktní pořadí jazykových jevů – ačkoliv škálování může zahrnovat výběr a z toho plynoucí určité pořadí v obecném slova smyslu“ (SERRJ, 2002, s. 116). Autoři učebnic se pak dle výzkumníků snaží skloubit komunikační deskriptory SERRJ s tradičním zpracováním syntaxe použitím velkých souborů gramatických forem neadekvátních dané úrovni komunikační kompetence.

Pokud jde o kapitolu *jazykové funkce*, stejně jako v případě učebnice *Studio 100* se i zde bádatelé shodují na tom, že názvy jazykových funkcí se prolínají s kategoriemi lexikálními. Shodu shledali i v nerovnoměrném zastoupení výběru jazykových funkcí, které může mít vliv na budoucí ovládnání komunikačních struktur ve všech jejích funkcích.

4.1.3 Učebnice Forum

I v případě třetí učebnice vedlo její porovnání s popisy referenčních úrovní pro francouzštinu autory studií k podobným závěrům jako u předcházejících zkoumaných vzorků.

Při srovnání morfosyntaktických struktur zastoupených v učebnici byly zjištěny značné přesahy úrovně definované popisy referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français*.

Ve vzorových dialozích učebnice zaznamenali výzkumníci přílišný důraz na morfosyntaktické struktury na úkor přirozenosti jazyka. Tyto tendence se projevovaly i v předchozích zkoumaných učebnicích, avšak v daleko menší míře.

Výzkumy poukázaly rovněž na již zmíněnou nesourodost charakteristickou pro názvy jazykových funkcí a na tendence upřednostňovat určité jazykové funkce před jinými.

Za další znak vnitřní nestejnorodosti učebnice byl označen výběr slovní zásoby, které se v učebnici věnuje speciální rubrika *Vocabulaire*, soustřeďující se na prezentaci a systematizaci daného lexika. Některé kategorie jsou dle badatelů velmi četně zastoupeny, zatímco jiné nikoliv. Jako příklad se uvádí kategorie *Rekreace a zábava* – výběr učebnice je mnohem méně reprezentativní než nabídka popisů referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français*. U jiných kategorií, jako v případě kapitoly *Lidské tělo*, směřovala učebnice naopak k úplnosti jejich zastoupení. To dle výzkumníků narušilo rovnováhu učebnice a její celkovou harmonii.

4.2 Učebnice francouzštiny vydané v Německu a ve Velké Británii

Obdobným studiím byla podrobena i jedna učebnice německé proveniencí určená německému publiku a několik učebnic britského původu používaných ve Velké Británii (srov. Beacco et al., 2008).

Německá učebnice *Découvertes*, která se v Německu hojně používá ve výuce francouzštiny jako druhého cizího jazyka, je určena pro žáky zhruba ve věku od třinácti do patnácti let, což odpovídá 7. a 8. roku povinné školní docházky. Nestanovuje úroveň osvojení komunikačních kompetencí dle SERRJ. Její celková časová dotace však činí 200 vyučovacích hodin, tedy 100 hodin ročně. To dle výzkumníků naznačuje, že žáky by mohla být dosažena úroveň A1 či částečně úroveň A2.

Pro analýzu učebnic určených pro britské publikum bylo do výzkumné studie zahrnuto pět učebnic francouzštiny: *Camarades*, *Équipe*, *Encore Tricolore*, *Fusée* a *Métro*. Tyto učebnice jsou určeny pro žáky 7. ročníku povinné školní docházky, kteří se francouzštinu učí prvním rokem. Pro většinu z nich jde o první rok učení se cizímu jazyku vůbec.

Ve Velké Británii se výuka jazyků řídí kurikulárním programem, který upřesňuje komunikační, lexikální a gramatické cíle výuky na jednotlivých úrovních.⁴² Výběr učebnic je však ponechán na škole. Autoři studií podotýkají, že většina vydavatelství se proto snaží vyhovět stanoveným požadavkům a doplňují učebnice o knižní příručky upřesňující způsob zakomponování kurikulárního programu do lekcí učebnic. Tato tendence je dle našeho názoru patrná i u učebnic užívaných v českém vzdělávacím kontextu, kdy vydavatelé a distributoři učebnic usilují o prokázání jejich souladu s platnými kurikulárními dokumenty.

4.2.1 Učebnice francouzštiny vydaná v Německu

Stejně jako u ostatních vzorků byl i v učebnici *Découvertes* zkoumán morfosyntaktický obsah v porovnání s popisy referenčních úrovní pro francouzštinu. Zjistilo se, že morfosyntax v určitých oblastech přesáhla úroveň A1 a A2, a podobně jako v ostatních zkoumaných učebnicích se i zde vyzorovalo hojné zastoupení tázacích a záporných struktur, včetně záporného rozkazu, či vysoké zastoupení časových spojek. Celek však dle výzkumníků zůstává v mnoha směrech srovnatelný s popisem referenční úrovně *Niveau A2 pour le français*.

Kategorie a podkategorie jazykových funkcí, na něž se zaměřují cíle výuky, jsou dle autorů studií až na některé výjimky ilustrovány příslušnými formulacemi. Rovněž v míře zastoupení jednotlivých jazykových funkcí se rozpoznala mnohem větší stejnorodost než u analyzovaných učebnic francouzských nakladatelství. Pro ilustraci uvádějí autoři studií méně často používané jazykové funkce, například pro vyjádření hněvu či špatné nálady, což dle jejich názoru svědčí o skutečnosti, že se učebnice *Découvertes* nevyhýbá ani konfliktním situacím.

V porovnání s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* bylo rovněž zjištěno, že zastoupení odpovídající slovní zásoby v učebnici *Découvertes* značně přesahuje požadovanou úroveň. Podle autorů studií ovšem přítomnost tohoto vzorku neznámá, že by učebnice kladla ve všech případech i stejný důraz na didaktické aktivity směřující k jejímu osvojení.

⁴² Vzhledem k regionální autonomii se tato informace vztahuje spíše k Anglii (srov. *L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*, 2001).

4.2.2 Učebnice francouzštiny vydané ve Velké Británii

Při analýzách učebnic určených pro britské publikum poukazují výzkumníci na pozoruhodnou jednotnost morfosyntaktických cílů zkoumaných učebnic. Bez ohledu na užitou metodu výuky zahrnují všechny učebnice aktivity pro představení se a osvojení si tázací struktury, záporu a rozkazovacího způsobu. Další gramatické jevy prezentované ve zkoumaných učebnicích jsou shoda přídavných jmen, jejich stupňování a kvantifikace, infinitivní vazby umožňující vyhnout se konjunktivu či přivlastňovací zájmena používaná při vyjadřování se o okolí, rodině a zvycích. Výběr těchto prioritních forem poukazuje dle badatelů na zkušenosti autorů učebnic s žáky daného vzdělávacího kontextu a na znalost kulturních referencí. Přesto se však autoři studií shodují na faktu, že britské učebnice sdílejí s učebnicemi vydanými ve Francii velmi rychlou progresi, která vede k téměř přímému dosažení úrovně A2 specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A2 pour le français*.

Výzkumníci dále dospěli ke zjištění, že stejně jako v případě učebnic publikovaných ve Francii mají formulace jazykových funkcí vyskytující se v učebnicích britské proveniencí převážně lexikální charakter. Zaměřují se na předmět komunikace a spíše než s kategorií jazykových funkcí splývají s kategorií obecných či specifických pojmů, čímž se z nich vytrácí komunikační záměr. Rovněž se vyzorovalo nerovnoměrné zastoupení jazykových funkcí v jednotlivých vzorcích učebnic. Obecně kladou učebnice například malý důraz na vyjádření emocí, jež je dle názoru autorů studií výrazným motivujícím prvkem pro žáky.

Také bylo shledáno, že ve zkoumaných učebnicích sice dominují komunikační jazykové funkce a aktivity odpovídající zájmům žáků, které je mají vést k dosažení požadované úrovně komunikační kompetence, avšak zastoupení morfosyntaktické složky v učebnicích specifikované v programu stanoveném ministerstvem školství Velké Británie budí dojem, že jejich vnitřní architektura spočívá ve výběru a pořadí ovlivněném dříve používanou gramatickou progresí. Dalším extrémem je zjištění, že lekce některých učebnic organizované tematicky podle oblastí zájmů zahrnují dialogy zaměřující se spíše na nácvik slovní zásoby než ústní interakce.

4.2.3 Vzájemné srovnání učebnic vydaných ve Velké Británii

Větší výzkumný vzorek v případě učebnic vydaných ve Velké Británii vedl badatele k jejich vzájemnému srovnání. Na jeho základě dospěli k závěru, že úroveň komunikační kompetence se v produktech vzdělávání na konci roku může do značné míry lišit s ohledem na používaný učební materiál.

Z vyzorovaných odlišností pěti zkoumaných učebnic uvádějí autoři studií následující závěry: Učebnice *Encore Tricolore* zahrnuje prvky mnohem vyšší jazykové úrovně, než kterou oficiálně proklamuje. Obsah učebnice *Équipe* shledávají výzkumníci mnohem méně komplikovaným než u předchozí učebnice, přestože podporuje živější styl vyjadřování. V učebnici *Fusée* zaujala badatele na první pohled patrná přemíra obrazového materiálu, avšak co se týče textů, byly označeny za poměrně komplikované. Naproti tomu obsah učebnic *Métro* a *Camarades* se jim jevil jako mnohem méně ambiciózní a poskytující velký prostor pro rozvoj slovní zásoby, ovšem bez nabídky její systematizace v komunikaci. Navíc, jak uvádějí autoři studií, test k hodnocení osvojených kompetencí navržený v příručce pro učitele k učebnici *Camarades* obsahuje poměrně dlouhé dialogy, na něž nejsou žáci dostatečně připraveni. Hodnocení se tak zaměřuje na jazykové dovednosti, na které učebnice, zaměřená dle výsledků studií spíše na rozvoj formální stránky jazyka, ve skutečnosti ani nepřipravuje. Rozdíly výstupů na konci školní docházky pak mohou být způsobeny mimo jiné vystavením vlivu francouzského jazyka mimo třídu, jazykovým repertoárem dětí a společenským prostředím, v němž se pohybují, nebo jejich komunikační zkušeností v mateřském jazyce, jež naopak závisí na jejich sociálním začlenění. Aby se zabránilo tomuto neadekvátnímu hodnocení, navrhují výzkumníci řídit se při výběru obsahu učebnic a didaktického výukového materiálu co nejtransparentnějšími deskriptory, jako jsou například popisy referenčních úrovní pro jazyky, podle kterých lze organizovat jazykový obsah vzdělávacích programů.

4.3 Závěry z výsledků výzkumných studií

Autoři studií (Beacco et al., 2008) se brání vyvozování obecných závěrů získaných srovnáním zkoumaných vzorků učebnic, a to nejen vzhledem k omezenému počtu zkoumaných učebnic používaných ve velmi

rozdílných vzdělávacích kontextech a nekvantitativní povaze analýzy, ale i ke skutečnosti, že tyto studie popisují obsah určený často k pouhé expozici, tedy takový, který nemusí být nutně systematizován a žáky aktivně osvojen. Celkově se však, jak popisujeme dále, shodují na terminologické nejednotnosti učebnic a na první pohled patrném přesahu úrovně definované v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu, jež považují za dostatečně pertinentní nástroj pro určování jazykového obsahu učebnic.

4.3.1 Terminologická nejednotnost učebnic

Výsledky výzkumu poukázaly v první řadě na terminologickou nejednotnost názvů jazykových funkcí nejen při porovnání jednotlivých učebnic mezi sebou, ale i v rámci jedné učebnice. Používání jednotné terminologie by bylo dle autorů studie velmi žádoucí. Konstatují, že z učebnic se vytrácí interakční charakter jazykových funkcí, které získávají spíše status lexikálních kategorií či gramatických struktur. Mnohé didaktické sekvence vycházejí z dialogů, z nichž se žáci učí jazykové funkce, jež spolu nesouvisejí, a autoři studií je považují spíše za významové kategorie než za verbální akce. U žáků tedy není podporován rozvoj schopnosti improvizace a přizpůsobení se diskurzivnímu kontextu. Takové rozšíření jazykových funkcí, které vede i k rozptýlení cílů výuky, je dle autorů studií typické pro většinu současných učebnic cizích jazyků.

4.3.2 Jazykový obsah zkoumaných učebnic

Z výzkumu dále vyplynulo, že popisy referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français* a *Niveau A2 pour le français* specifikují všeobecně nižší morfosyntaktické cíle vzdělávání než ty, jež se nacházejí v učebnicích určených pro dané úrovně komunikační kompetence. Dle výzkumníků se většina současných učebnic francouzštiny vyznačuje obrovským množstvím elementů nabízených k učení a jejich lineárním rozložením v jednotlivých lekcích. Podotýkají, že morfosyntax má tendenci být představena velmi rychle a v celé šíři prostřednictvím tabulek a souhrnných přehledů gramatiky. Upozorňují rovněž, že slovní zásoba bývá představována izolovaně v podobě přehledů na konci jednotlivých lekcí, což je v rozporu se zásadami komunikačního přístupu. Takové strategie

vystavení žáka jazyku se dle jejich zjištění vyskytovaly časněji v učebnicích francouzštiny pro cizince vydaných ve Francii než v učebnicích vytvořených pro konkrétní vzdělávací kontext.

4.3.3 Validita a reliabilita popisovaných výzkumů

Autoři studií konstatují, že funkcí popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, které navazují na tradici *Français Fondamental* a *Niveau Seuil*, je usnadnění výběru obsahu výukového materiálu. Ten je však dle jejich názoru rovněž žádoucí přizpůsobit lokálně, a to vzhledem k potřebám uživatelů, očekáváním stanoveným představiteli jazykové politiky příslušné země, či některým případným omezením. Berou tedy na vědomí tato fakta a chápou úskalí srovnávání výsledků výzkumných vzorků, do nichž se promítá mnoho faktorů.

Předmětem diskuze zůstává rovněž možnost využití popisů referenčních úrovní pro francouzštinu jako referenčního nástroje. Autoři však podotýkají, že pokud jim udělíme určitou pravomoc hodnotícího nástroje, mohou, jak vyplynulo z popsané studie, poukázat na určité sdílené tendence výběru jazykového obsahu učebnic.

Shrnutí

V této kapitole jsme představili syntézu nezávislých studií kvalitativního charakteru zaměřených na jazykový obsah učebnic určených pro uživatele základů jazyka. Z popsaných studií vyplynulo, že zkoumané učebnice, i když vykazovaly velké rozdíly v didaktickém zpracování, přesahovaly shodně proklamovanou úroveň ve vztahu k jazykovým funkcím, slovní zásobě a gramatice. Nalezly se určité rozdíly mezi učebnicemi univerzálními a učebnicemi vypracovanými pro daný vzdělávací kontext, přičemž ty, které přihlížely ke specifickému kontextu vzdělávání, byly i přes navrhovanou rychlou progresi v morfosyntaktické oblasti ve větším souladu s popisy proklamovaných úrovní. Pro náš výzkum je důležitý rovněž fakt, že studie poukázaly na možnost praktického užívání popisů referenčních úrovní nejen ke snazšímu sestavování jazykového obsahu učebnic a didaktických testů, ale také k hodnocení tohoto výukového materiálu a jeho vzájemnému srovnávání.

5

Vlastní výzkum a jeho metodologie

V této kapitole nastíníme metodologické pozadí své výzkumné analýzy zaměřené na jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor DCJ v českém vzdělávacím kontextu, tedy na náplň učebnic teoreticky odpovídajících úrovni A1 dle SERRJ. Vycházíme z předpokladu založeného na teoretických poznatcích, že jazykový obsah učebnic by měl brát v úvahu převážně komplexnost jazykového materiálu, tedy jednotlivých jazykových jevů gramatických, lexikálních a funkčních, ve vztahu ke komunikačním cílům a situacím, ve kterých je mohou žáci uplatnit. Jazykový obsah učebnice je tudíž nutné spojovat s úrovní komunikační kompetence a možnostmi kognitivního zpracování učiva žáky, kdy osvojení některých jazykových jevů závisí na předešlém osvojení jevů jiných. V následujícím textu popíšeme výzkumný problém, specifikujeme cíle výzkumu a z nich vyplývající výzkumné otázky, zdůvodníme výběr výzkumného nástroje, výzkumného vzorku a upřesníme další metodologické postupy analýzy.

5.1 Výzkumný problém

Jak již bylo popsáno v první části naší práce, při výuce vycházejí učitelé často z obsahu učebnic, zejména co se týče výuky cizích jazyků. Je proto velmi důležité, aby byly učebnice v souladu s požadavkem učení se cizím jazykům prostřednictvím komunikace a nenutily žáky k velmi rychlému osvojení komplexních paradigmat⁴³, jež přesahují úroveň, které mají v daném vzdělávacím období dosáhnout. Domníváme se, že jak nepřiměřený jazykový obsah učebnic cizích jazyků v podobě složitých morfosyntaktických struktur, slovní zásoby a jazykových funkcí, tak

⁴³ To nevylučuje možnost vystavení žáků těmto paradigmatům, které mohou hrát v určitých případech při učení se dalšího cizího jazyka facilitující roli.

jeho neúměrná distribuce v počátcích výuky, může mít neblahý dopad na školní úspěšnost žáků a jejich motivaci k dalšímu studiu cizích jazyků. Pokládáme proto za prvořadé, aby učebnice odpovídaly formálně stanoveným požadavkům kladeným na první stupeň *uživatele základů jazyka*, tedy aby svým obsahem určeným k osvojení žáky odpovídaly úrovni A1 dle SERRJ.

Náš výzkum je deskriptivního charakteru. Vycházíme z předpokladu, že: jazykový obsah učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určený k osvojení žáky převyšuje dle našeho názoru úroveň komunikační kompetence A1, jejíž dosažení je požadováno jako závazné na konci vzdělávacího období daného vzdělávacího oboru. Obsahuje totiž složitější morfosyntaktické struktury, slovní zásobu a jazykové funkce neoprávněně zvyšující nároky na samotného žáka. Ověřování souladu jazykového obsahu učebnic s odpovídající úrovní komunikační kompetence je hlavním cílem našeho výzkumného záměru.

5.2 Cíle výzkumu, výzkumné otázky, proměnné a výzkumný předpoklad

Z názvu práce vyplývá, že hlavní pozornost věnujeme jazykovému obsahu učebnic francouzského jazyka určených pro výuku ve vzdělávacím oboru DCJ. Pozornost soustředíme na oblast morfosyntaxe, slovní zásoby a jazykových funkcí, kde je možné, jak vyplývá z teoretické části naší práce, opřít se o výzkumy v oblasti osvojování francouzského jazyka potvrzující existenci na sobě závislých senzitivních fází vývoje *mezijazyka* žáků.

5.2.1 Obecný cíl a dílčí cíle

Obecným cílem naší práce je **prozkoumat soulad jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ s výstupní úrovní A1 stanovenou RVP ZV a vymezenou v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.**

V praxi vycházíme z výzkumu učebnic a z kategorií popisů referenčních úrovní pro francouzský jazyk týkajících se oblasti morfosyntaxe, slovní zásoby a jazykových funkcí.

Dílčí cíle výzkumu jsme stanovili následovně:

- Analyzovat **zastoupení gramatických jevů** ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určených k osvojení a jejich soulad s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.
- Analyzovat **zastoupení slovní zásoby** ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určené k osvojení a její soulad s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.
- Analyzovat **zastoupení jazykového materiálu pro realizaci jazykových funkcí** ve zkoumaných učebnicích francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ určeného k osvojení a jeho soulad s popisem referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.
- Provést vzájemné srovnání tohoto zastoupení ve zkoumaných učebnicích.

5.2.2 Výzkumné otázky

Základní výzkumná otázka, která vychází z výzkumného problému a cíle výzkumu, zní: **Do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ požadované výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV a specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*?**

Díličí výzkumné otázky zní tedy následovně:

- Nakolik odpovídají gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k osvojení úrovni specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*?
- Nakolik přesahují gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k osvojení úroveň specifikovanou v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*?
- Jaké jsou rozdíly mezi učebnicemi zahraničního a českého původu?

5.2.3 Proměnné a výzkumný předpoklad

Proměnné, jež ovlivňují výsledky našeho výzkumu, jsou prezentovány jazykovým obsahem odpovídajícím úrovni A1. Nezávisle proměnnou představuje jazykový obsah definovaný v popisu referenční úrovně

Niveau A1 pour le français odpovídající současnému poznání v oblasti osvojování cizích jazyků. Závisle proměnnou tvoří jazykový obsah učebnic francouzštiny, který by měl vycházet z daných popisů referenčních úrovní.

Výzkumný předpoklad, že **jazykový obsah zkoumaných učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ převyšuje úroveň A1 a obsahuje komplexnější jevy**, jsme se snažili ověřit pomocí analýzy jazykového obsahu zkoumaných učebnic na základě kategoriálního systému popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

5.3 Výzkumný design

Pracovní postup lze obecně znázornit schematicky (viz tabulka 5.1 a obrázek 5.1, s. 95) jako výzkum složený ze tří výzkumných šetření. První šetření vychází z kategorií morfosyntaktických jevů charakterizovaných v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších v porovnání se zastoupením morfosyntaktických jevů sloužících ve zkoumaných učebnicích k osvojení. Druhé šetření je vyvozeno z kategorií týkajících se slovní zásoby, tedy obecných a specifických pojmů uvedených v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších, v porovnání se zastoupením obecných a specifických pojmů určených ve zkoumaných učebnicích k osvojení. Třetí šetření vychází z kategorií jazykových funkcí popsaných v charakteristice referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a v úrovních vyšších, v porovnání se zastoupením jazykového materiálu pro realizaci jazykových funkcí určených ve zkoumaných učebnicích k osvojení.

Tabulka 5.1
Výzkumný design

Cíl	Přístup	Metody	Vzorek	Výzkumný nástroj	Výzkumná šetření
Zjistit, nakolik odpovídá jazykový obsah učebnic francouzštiny s doložkou MŠMT pro vzdělávací obor DCJ výstupní úrovní A1 stanovené RVP ZV	Kvantitativní	Analýza jazykového obsahu učebnic <hr/> Interpretace, porovnávání analýzy jednotlivých učebnic	Tři soubory učebnic francouzštiny schválené MŠMT pro vzdělávací obor DCJ	Popisy referenčních úrovní <i>Niveau A1 pour le français</i> a úrovní vyšších	1. Gramatika 2. Slovní zásoba (obecné a specifické pojmy) 3. Jazykové funkce

5.3.1 Výzkumné metody

K výzkumu jsme použili metodu srovnávací obsahové analýzy textu.

- V prvním šetření jsme zjišťovali, který morfosyntaktický obsah je ve zkoumaných učebnicích určen k osvojení, do jaké míry tento obsah odpovídá úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a jak moc ji převyšuje.
- Ve druhém šetření jsme rozpoznávali, která slovní zásoba je ve zkoumaných učebnicích určena k osvojení, do jaké míry odpovídá tato slovní zásoba úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a jak moc ji převyšuje.
- Ve třetím šetření jsme určovali, který jazykový materiál pro realizaci jazykových funkcí je ve zkoumaných učebnicích určen k osvojení, do jaké míry odpovídá tento materiál úrovni A1 stanovené v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a jak moc ji převyšuje.

Každé šetření jsme kvantifikovali na základě kategorií vymezených v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu a zjišťovali absolutní a relativní četnosti zastoupení jednotlivých kategorií úrovně A1 a úrovní vyšších, jež představují rozpor s požadavky na výstupní úroveň A1 stanovenou RVP ZV pro daný vzdělávací obor a závaznou pro první stupeň uživatele základů jazyka. Šetření byla realizována pro každou ze zkoumaných učebnic zvlášť. Zjištěné údaje se vyhodnocovaly statistickými metodami a následně se analyzovaly. Kategorizace zkoumaného obsahu do dílčích celků umožnila nejen detailní zhodnocení zastoupení kategorií a jejich komponent v jednotlivých učebnicích, ale i vzájemné srovnání zkoumaných učebnic.

5.3.2 Výzkumný vzorek

Před samotným zahájením výzkumu bylo nejprve třeba zjistit aktuální stav nabídky učebnic francouzského jazyka v České republice odvoňávajících se na kritéria stanovená RVP ZV pro vzdělávací obor DCJ, tedy na korespondenci s výstupní úrovní komunikační kompetence A1 dle SERRJ. Protože trh s učebnicemi je v současné době volný a učitelé mají právo vybrat si jakoukoli dostupnou učebnici, která není při běžném hodnocení pomocí kritériálních tabulek v rozporu s měřítky

stanovenými RVP ZV, rozhodli jsme se výběr zúžit na tři učebnicové soubory se schvalovací doložkou MŠMT (viz tabulka 5.2). Tyto učebnice jsou pro školy finančně nejvýhodnější, neboť mohou být hrazeny z finančních prostředků školy určených na učební pomůcky.

Tabulka 5.2

Výběr učebnic FJ pro vzdělávací obor DCJ na 2. stupni ZŠ s doložkou MŠMT k roku 2014/2015

Učebnice FJ pro ZŠ schválené MŠMT			Úroveň kompetencí podle SERRJ		
Název	Věk	Časová dotace	A1	A2	B1
<i>Extra 1</i>	12–13 let	60–70 vyuč. h.	■	■	
<i>Extra 2¹</i>	13–14 let	60–70 vyuč. h.		■	
<i>Le français entre nous 1</i>	12–14 let	1–1,5 školní r.	■		
<i>Le français entre nous 2</i>	13–15 let	1–1,5 školní r.	■	■	
<i>Vite 1</i>	adolescenti	neuveveno	■	■	
<i>Vite 2</i>	adolescenti	neuveveno		■	■

Pozn. Srov. MŠMT (2015).

Učebnice francouzštiny, jež mají schvalovací doložku MŠMT a odpovídají požadavkům na věk žáků a přibližnou časovou dotaci, jsou reprezentovány na našem trhu s učebnicemi třemi učebnicovými soubory. Jmenovitě souborem učebnic *Extra* (Gallon, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; Gallon et al., 2004; Gallon et al., 2005), *Le français entre nous* (Nováková et al., 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c) a *Vite* (Crimi & Hatuel, 2011a, 2011b; Crimi, 2011a, 2011b; Crimi, Blondel, & Hatuel, 2011a; 2011b). Do rozboru jsme tedy zahrnuli jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor DCJ schválených MŠMT a dle editora odpovídajících úrovni A1, popřípadě ji až o jednu úroveň převyšující. Konkrétně šlo o první a druhý díl učebnice *Extra* nakladatelství Hachette, první a druhý díl učebnice *Le français entre nous* nakladatelství Fraus a první a druhý díl učebnice *Vite* nakladatelství Eli. V následujících podkapitolách stručně představíme analyzované učebnice.

Extra

Učebnicový soubor *Extra* (Gallon, 2002a, 2002b, 2002c, 2002d; Gallon et al., 2004; Gallon et al., 2005) francouzského nakladatelství Hachette je určen pro žáky ve věku od 12 let, což u nás představuje žáky druhého stupně základních škol a prvního stupně víceletých gymnázií. Jeden díl učebnice je stanoven autory zhruba na 70 vyučovacích hodin, což odpovídá jednomu roku výuky při dvouhodinové týdenní dotaci, avšak vzhledem k obsahové náročnosti lze předpokládat volnější tempo.

Základní komplet prvních dvou dílů výukového materiálu tvoří učebnice, pracovní sešit s českou přílohou, příručka pro učitele a dvě audio CD. Tento komplet je rovněž doplněn o videokazetu s reportážemi a písněmi.

Každý díl učebnice (Gallon, 2002a, 2002b) je rozdělen do šesti lekcí nazvaných *Unités*, přičemž každá z nich je zaměřena na určitý tematický celek. Učebnice jsou přehledně strukturovány. Na první straně každé lekce se představují cíle výuky. Další část lekcí se dělí na jasně značené oddíly nazvané *Découvre l'histoire (Objev příběh)*, *Entraîne-toi (Procvičuj)*, *Découvre la grammaire (Objev gramatiku)*, *Monsieur Catastrophe (Pan Katastrofa)* a *La vie en France (Život ve Francii)*. První dvoustrana lekce představuje komunikační situace v podobě tří rozhovorů, následující tři stránky umožňují praktické procvičování slovní zásoby a gramatických struktur a další strana pak danou gramatiku explicitně objasňuje. Část, nazvaná *Pan Katastrofa*, znovu připomíná nacvičované jazykové formy v podobě zábavných komiksových příběhů a věnuje se rovněž nácviku výslovnosti – *Jouons avec les sons (Hrajme si se zvuky)*. Poslední část umožňuje žákům objevování života ve frankofonním světě prostřednictvím poznámek a krátkých příběhů jejich frankofonních vrstevníků. Na konci každé lekce se nachází stránka věnovaná autoevaluaci dosažených kompetencí na základě rekapitulačního testu. Každá učebnice je rovněž doplněna několika fakultativními výukovými projekty, pasážemi pro práci s autentickou písní a testy pro přípravu na mezinárodní zkoušky DELF⁴⁴.

Soubor je velmi zajímavě zpracován také po stránce grafické, tvořené barevnými obrázky a fotografiemi. Jednotlivé lekce jsou od sebe odlišeny různobarevným spektrem pozadí, což usnadňuje orientaci

v učebnici, která je umocněna i přehledně značenou strukturou jednotlivých částí lekce.

Pracovní sešit s českou přílohou (Gallon et al., 2004; Gallon et al., 2005) obsahuje řadu úloh na procvičování probraného učiva převážně v psané podobě. Kromě toho zahrnuje přehled základní francouzské gramatiky a její srovnání s češtinou, terminologický slovníček, přehled frazeologických obrátů s jejich českým překladem, abecední francouzsko-český slovníček uspořádaný podle lekcí a přehled základních pokynů ke cvičením z učebnice a pracovního sešitu.

Příručka pro učitele (Gallon, 2002c, 2002d) představuje zvolenou výukovou metodu a návod pro práci s učebnicí a pracovním sešitem. Obsahuje přepisy textů audionahrávek, řešení úloh, klíč ke cvičením v pracovním sešitě a testy prověřující jednotlivé vědomosti, *Révisions et approfondissements (Opakování a prohlubování učiva)*, a dovednosti, *Évaluations (Hodnocení)*. V příručce dále je evaluační formulář výukového materiálu pro učitele i žáka a portfolio pro autoevaluaci dosažené komunikační kompetence žákem přizpůsobené obsahu učebnice.

Le français entre nous

První dva díly souboru učebnic *Le français entre nous* (Nováková et al., 2009a, 2009b, 2009c, 2010a, 2010b, 2010c) vydané nakladatelstvím Fraus, jsou součástí zamýšleného pětidílného souboru učebnic. Ten by měl zajistit plynulý postup výuky od francouzštiny jako DCJ na základní škole (úroveň A1) až po maturitní zkoušku na střední škole (úroveň B1). Záměrem autorek učebnic bylo vytvořit výukový materiál odpovídající současným požadavkům kurikulárních dokumentů české vzdělávací politiky, u které došlo v rámci evropských integračních procesů v oblasti výuky cizích jazyků k harmonizaci s jazykovou politikou evropskou. Časové rozvržení jednoho dílu učebnice představuje asi jeden rok výuky při tříhodinové týdenní dotaci či jeden a půl roku výuky při dvouhodinové týdenní dotaci.

Komplet výukového materiálu tvoří učebnice doplněná souborem audionahrávek dostupných na webových stránkách, pracovní sešit, příručka pro učitele a CD pro využití při kolektivní práci ve třídě a dále interaktivní verze učebnice nebo doplňkový výukový materiál pro interaktivní tabuli.

Oba díly učebnice (Nováková et al., 2009a, 2010a) jsou rozděleny do tematicky zaměřených lekcí doplněných pedagogickými projekty. První díl učebnice obsahuje sedm a druhý díl šest lekcí, z nichž každá má osm stran. První strana, s bohatým fotografickým materiálem, je motivační a seznamuje žáky s obsahem celé lekce a výstupními dovednostmi. Dalších šest stran přináší vždy v různé míře texty a dialogy, slovní zásobu začleněnou v kontextu, příslušnou gramatiku a cvičení či aktivity zaměřené na rozvoj komunikační kompetence. Poslední strana každé lekce obsahuje písničky, básničky, jazykolamy na nácvik výslovnosti a shrnutí, jehož prostřednictvím jsou žáci vedeni k sebehodnocení dosažených kompetencí. Učebnici uzavírají francouzsko-české pokyny užívané běžně při výuce ve třídě a abecední slovníček s odkazy na příslušné lekce.

Uživatele jistě pozitivně osloví grafická úprava učebnice. Barevný podklad sloužící k rozlišení různých typů textu (výukové cíle, gramatika, zvýraznění prvků slovní zásoby a gramatických jevů, autoevaluace výukových cílů), jakož i přítomnost ikon pro jednotlivé řečové dovednosti či odkazující na další související učivo, usnadňují orientaci v učebnici. Učebnice je doplněna poznámkami v českém jazyce týkajícími se jednak zajímavostí z frankofonního prostředí, jednak objasnění jazykového systému francouzštiny a strategií učení. V cílovém jazyce formulovaná zadání úloh, aktivit a cvičení se nacházejí v prvním díle učebnice současně s překladem do jazyka mateřského. Tabulky, schémata, mapky a grafy používané v učebnici jsou jasné a smysluplné. Učebnice obsahuje přitažlivé barevné ilustrace a fotografie. Všechny tyto ikonografické prvky doplňují informace v textu a napomáhají žákům porozumět učivu názornější formou.

Pracovní sešit (Nováková et al., 2009b, 2010b) obsahuje aktivity na procvičování učiva z učebnice převážně v psané podobě. Každá lekce pracovního sešitu obsahuje rovněž jednu stranu autoevaluačního testu a dvojjazyčný slovníček rekapitulující slovní zásobu dané lekce. Uprostřed sešitu je vložena příloha s celkovým přehledem probraných gramatických jevů, vysvětlených v mateřském jazyce, což usnadňuje žákům cílené srovnávání francouzské gramatiky s gramatickým systémem českého jazyka.

Příručka učitele (Nováková et al., 2009c, 2010c) představuje zvolený metodický přístup výuky a návrhy práce k jednotlivým

lekcím. Učitel zde nalezne klíče ke cvičením, přepisy nahrávek cvičení na rozvoj dovednosti poslechu s porozuměním, testy na hodnocení jazykových kompetencí a kopírovatelné předlohy pracovních listů s doplňkovými aktivitami.

Vite

První dva díly čtyřdílného učebnicového souboru *Vite* (Crimi & Hatuel, 2011a, 2011b; Crimi, 2011a, 2011b; Crimi, Blondel, & Hatuel, 2011a; 2011b), vydané italským nakladatelstvím Eli a určené pro žáky v adolescentním věku, jsou adaptovanou verzí původního souboru učebnic, určeného pro žáky v italském vzdělávacím kontextu. Pro možnost adaptace souboru na různé vzdělávací kontexty vyznačili autoři tzv. odlehčenou verzi, která definuje aktivity, jež je nutné zařadit do výuky k dosažení minimálních vytyčených cílů. Další aktivity pak mohou být do výuky zahrnuty s přihlédnutím ke specifickým daného vzdělávacího kontextu. Díky tomu je možné zajistit, aby časové rozvržení obou schválených dílů tohoto souboru odpovídalo časové dotaci výuky vzdělávacího oboru DCJ na druhém stupni základních škol a na prvním stupni víceletých gymnázií.

Základní komplet výukového materiálu představuje pro každý díl učebnici, pracovní sešit s jedním audio CD pro domácí přípravu a příručku pro učitele se dvěma audio CD pro kolektivní práci ve třídě a jedním audio CD pro testování žáků ve třídě. Učebnice existuje rovněž v interaktivní verzi pro využití na interaktivní tabuli. Tuto sadu je možné doplnit o přílohu s audio CD obsahující materiály zaměřené na civilizaci a realie, podklady pro výuku metodou EMILE⁴⁵ a materiály pro přípravu na mezinárodní zkoušky DELF. Pro české uživatele byl vytvořen na stránkách nakladatelství Infoa přehled probírané francouzské gramatiky v českém jazyce a abecední francouzsko-český slovníček uspořádaný podle lekcí.

Učebnice (Crimi & Hatuel, 2011a; Crimi, Blondel, & Hatuel, 2011a) mají velice přehlednou strukturu. Každý díl je rozdělen do devíti lekcí nazvaných *Unités*, jimž předchází vždy jedna nultá lekce.

⁴⁵ Enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère, u nás známé spíše pod anglickou zkratkou CLIL, Content and Language Integrated Learning, čili obsahově a jazykově integrované učení.

Nulté lekce seznamují žáky s učebnicí či opakují dříve získané vědomosti a dovednosti. Lekce 1 až 9, zaměřené na různá témata, zahrnují každá deset stran rozdělených po dvoustranách na pět oddílů. První dvoustrana představuje cíle výuky a je uvedena rozhovorem. Druhá, nazvaná *Les Mots (Slova)*, umožňuje praktické procvičování slovní zásoby v kontextu. Třetí dvoustrana, s názvem *Communication (Komunikace)*, je věnována nácviku ústní interakce. Druhá či třetí dvoustrana je navíc doplněna sekcí *Sons et Lettres (Zvuky a Písmena)* zaměřující se na nácvik zvukové a pravopisné stránky jazyka. Čtvrtá dvoustrana, nazvaná *Grammaire ? Facile ! (Gramatika? Snadné!)*, představuje přehlednou formou jednotlivé morfosyntaktické jevy objevující se v úvodním rozhovoru. Poslední dvoustrana, pojmenovaná *Mes savoir-faire (Mé dovednosti)*, se zaměřuje na procvičování řečových dovedností (poslech, čtení, mluvení a psaní) a je užitečná zejména jako příprava pro mezinárodní zkoušky DELF. Za každou třetí lekcí pak následuje jedna dvoustrana, nazvaná *Regards sur... (Pohledy na...)*, zaměřená explicitně na poznávání civilizace a reálií frankofonního světa, se zařazením prvků projektové výuky, a další dvoustrana, pojmenovaná *Je fais le point (Hodnotím situaci)*, umožňující žákům bilanci dosažených kompetencí na základě rekapitulačního testu. Na konci učebnice se nacházejí přepisy textu písní určené pro práci ve výuce, scénáře umožňující aplikaci získaných vědomostí a dovedností v rámci nácviku divadelního představení a abecední seznam slovní zásoby s fonetickým přepisem ke každé lekci, *Lexique actif (Aktivní slovní zásoba)*, kam mohou žáci zapisovat její překlad v mateřském jazyce.

Pokud jde o grafické zpracování, učebnice zahrnují velké množství ilustrací a fotografií. Jednotlivé kapitoly lekcí jsou od sebe barevně odlišeny, což umožňuje snadnější orientaci v knize. Učebnice je doplněna poznámkami *Bon à savoir ! (Je dobré vědět!)*, které se týkají objasnění jazykového systému francouzštiny či kulturních charakteristik francouzského jazyka, a *Bonne idée ! (Dobrý nápad!)*, aktivující různé strategie pro realizaci aktivit a úloh.

Pracovní sešit (Crimi & Hatuel, 2011b; Crimi, Blondel, & Hatuel, 2011b) obsahuje cvičení a aktivity na procvičování učiva z učebnice a je určen pro domácí přípravu na vyučování. Zadání cvičení jsou však formulována ve francouzštině, takže je nutné ověřit jejich porozumění žáky. Na konci každého pracovního sešitu se nachází přehledná tabulka časování užívaných sloves.

Příručka pro učitele (Crimi, 2011a, 2011b) objasňuje zvolenou metodu výuky a podává návod pro práci s učebnicí a pracovním sešitem. Obsahuje rovněž přepisy textů, audionahrávek, řešení cvičení z učebnice a pracovního sešitu a doplňkový materiál. Ten zahrnuje *Tests d'entrée* (*Vstupní test*), diagnostické testy znalostí o jazyce a frankofonní kultuře pro první díl a pro zjišťování úrovně komunikační kompetence pro druhý díl učebnice a také průběžné testy k ověřování získaných znalostí, *Bilans* a *Ratrappage* (*Bilance a opravné testy*), a dovedností, *Tests savoir-faire* (*Testy dovedností*).

Jazykový obsah zkoumaných učebnic

U prvního šetření se analýza týkala výkladového textu gramatických jevů a cvičení sloužících k jejich nácviku a osvojení. U druhého šetření jsme zkoumali slovní zásobu určenou k osvojení žáky, tedy tvořící součást učebnicových úloh, a slovní zásobu přeloženou do výchozího jazyka žáků v seznámech za jednotlivými lekcemi dané učebnice, pracovního sešitu či na internetových stránkách příslušných nakladatelství. Třetí šetření zahrnuje jazykový materiál pro realizaci jazykových funkcí z rozhovorů či krátkých textů pro nácvik jednoduchých písemných forem sloužících jako modely k osvojení. Do analýzy nebyly zahrnuty texty, jejichž obsah není předmětem aktivního osvojení žáky. Výzkum se tudíž nevztahuje ani na zadání cvičení, která mohou být v některých případech i komplikovanější pro porozumění, zejména pro uživatele základů jazyka, a u učebnic dvojjazyčných bývají proto přeloženy do výchozího jazyka uživatelů.

Záměrem výzkumu je zkoumání, zda jazyková stránka učebnice odpovídá úrovním komunikační kompetence. Nejedná se tedy o zjišťování výukových metod obsažených v učebnici či čistě jejich didaktického zpracování, i když je řadíme bezesporu k jednomu z determinujících faktorů pro výběr výukového materiálu.

5.3.3 Výzkumný nástroj

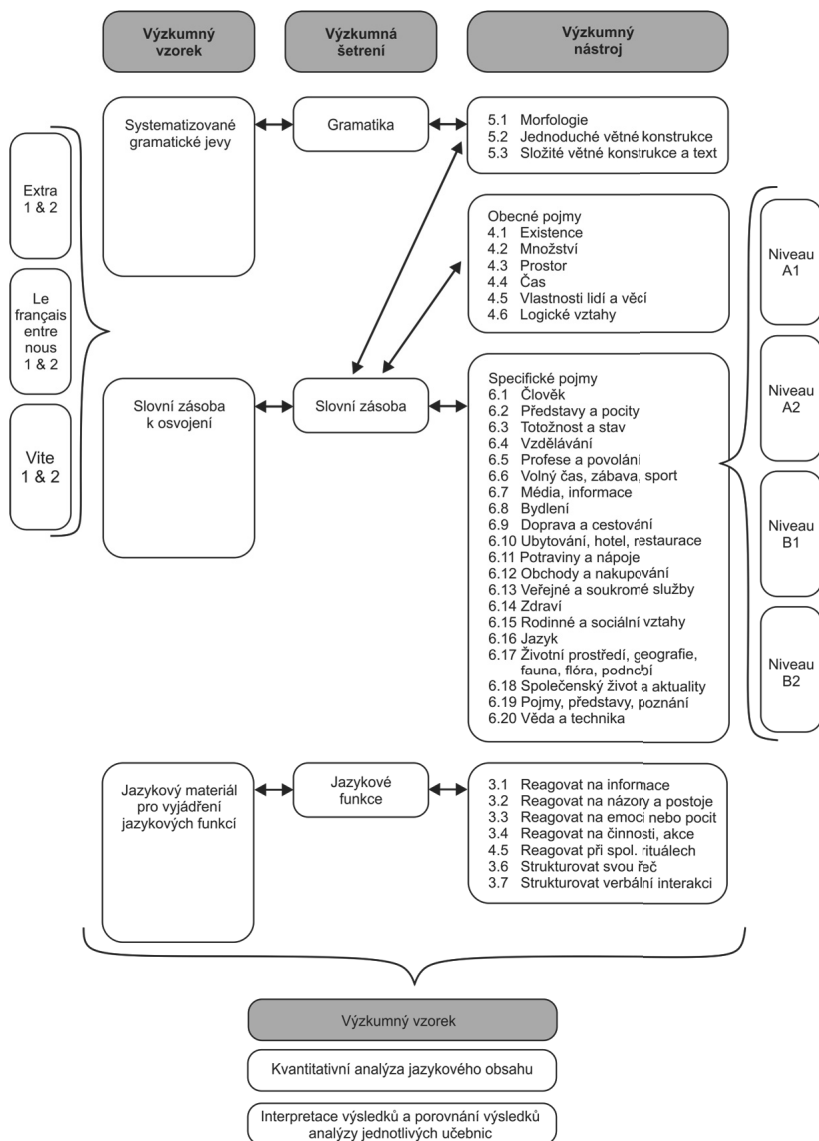
Jako výzkumný nástroj umožňující srovnání nám sloužily popisy referenčních úrovní pro francouzštinu, jmenovitě v případě úrovně *Niveau A1 pour le français* a úrovní vyšších, tj. *Niveau A2 pour le français*,

Niveau B1 pour le français a *Niveau B2 pour le français*. Vycházeli jsme z kategoriálních složek třetí, čtvrté, páté a šesté kapitoly týkajících se oblasti gramatiky, slovní zásoby (neboli obecných a specifických pojmů) a jazykových funkcí.

Co se týče gramatiky, čerpali jsme z popisů slovesných a jmenných kategorií a flexí, které si žák osvojuje na jednotlivých úrovních komunikační kompetence a jež by měly eventuálně tvořit součást systematizované gramatiky na příslušné úrovni. Tuto skutečnost lze vyhodnotit prostřednictvím porovnání gramatických kategorií určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích.

Slovní zásobu danou k naučení jsme rozdělili, stejně jako je tomu v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu, na dvě základní kapitoly, z nichž první zahrnuje obecné pojmy a druhá pojmy specifické. Toto členění umožňuje další rozřazování slovní zásoby do jednotlivých tematických podkapitol dle úrovní komunikační kompetence, kterým na základě daných popisů tato slovní zásoba odpovídá.

U zjišťování zastoupení jazykových funkcí určených k osvojení vycházíme rovněž z členění popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, kde se základní kapitoly dále dělí na podkapitoly a menší celky, ke kterým lze přiřazovat příklady zastupující danou funkci a třídit je dle jednotlivých úrovní komunikační kompetence.



Obrázek 5.1. Výzkumný design: Jazykový obsah učebnic francouzštiny a úroveň A1.

Shrnutí

V této kapitole jsme nastínili metodologické pozadí svého výzkumu. Zároveň jsme zde ve stručnosti představili strukturu učebnicových souborů, které tvoří vzorek výzkumu prováděného na základě popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, našeho výzkumného nástroje. Prioritní funkcí těchto popisů je usnadnit práci tvůrcům učebnic a učebního materiálu, zejména co se týče oblasti morfosyntaktické, lexikální a funkční, protože deskriptory úrovní SERRJ jsou pro tento účel příliš obecné. Kapitoly popisů referenčních úrovní pro francouzštinu týkající se jazykového obsahu vycházejí jednak z jazykových rozborů umožňujících popsat charakteristiky daného jazyka a jednak z výzkumů osvojování tohoto jazyka samotnými žáky. Můžeme tedy říci, že tyto nástroje v podstatě filtrují výběr jazykového obsahu a zajišťují jeho adekvátní rozložení odpovídající žákovým schopnostem průběžného osvojování daných jevů. U seriózního výzkumu se požaduje, aby měření bylo dostatečně validní, respektive aby měřilo, co má měřit, a spolehlivé, tedy abychom při měření stejné věci, pokud nedošlo k její změně, dosáhli vždy stejného výsledku (srov. Hendl, 2005). Vzhledem k faktu, že se popisy referenčních úrovní pro francouzštinu opírají o vědecké výzkumy, považujeme je za dostatečně validní a reliabilní výzkumný nástroj. Přesto jsme si však vědomi jejich nepreskriptivního a otevřeného charakteru umožňujícího přizpůsobení danému vzdělávacímu kontextu a na tuto skutečnost jsme brali zřetel při zpracovávání výsledků výzkumu.

V následující kapitole popisujeme výsledky jednotlivých výzkumných šetření realizovaného výzkumu, zaměřeného na jazykový obsah vybraných učebnic francouzštiny používaných v oboru DCJ na druhém stupni základních škol. Nejprve prezentujeme výsledky z oblasti analýzy morfosyntaktického obsahu zkoumaných učebnic, dále představujeme závěry z oblasti analýzy slovní zásoby, konkrétně obecných a specifických pojmů, a nakonec se věnujeme výsledkům z oblasti jazykových funkcí. Přitom vždy vycházíme z cílů učení deklarovaných pro jednotlivé lekce zkoumaných učebnic a kategoriálního systému popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, které jsou zde konkrétně představeny. V závěru kapitoly shrneme výsledky provedených výzkumných šetření.

6.1 Výzkumné šetření v oblasti gramatiky

Při výzkumném šetření týkajícím se oblasti morfosyntaxe jsme porovnávali gramatiku zkoumaných učebnic, jež má být osvojena žáky, s inventáři gramatických jevů v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu. Předmětem výzkumu byl tedy konkrétně morfosyntaktický obsah zkoumaných učebnic specifikovaný v cílech učení, který se v jednotlivých lekcích představoval prostřednictvím gramatických tabulek a vede k systematizaci formálního a komunikačního charakteru podpořené řadou cvičení a aktivit.

6.1.1 Zkoumané učebnice

Ve všech zkoumaných učebnicích je dle vyjádření autorů výběr gramatiky veden její funkčností tak, aby žákům umožnila komunikovat v rámci vybraných témat. Všichni autoři zkoumaných učebnic si rovněž kládou za cíl podnítit žáky k reflexi fungování francouzštiny a tomuto cíli se

snaží přizpůsobit i jazyk určený k popisu pozorovaných jevů. Nejvíce je tomuto cíli uzpůsobena učebnice *Le français entre nous*, která uplatňuje komparativní hledisko a podává gramatiku přímo na pozadí českého jazyka. Pro učebnice *Extra* a *Vite* byly za tímto účelem vypracovány přehledy systematizované gramatiky v českém jazyce, přičemž pro učebnici *Extra* se jedná o souhrnný přehled a pro *Vite* o popisy vztahující se přímo k jednotlivým lekcím.

Pokud jde o uplatňované přístupy, je gramatika ve všech zkoumaných učebnicích představena explicitním způsobem. Přitom učebnice *Le français entre nous* a *Vite* umožňují uplatňovat buď induktivní přístup, kdy se od pozorování pravidel přechází k jejich aplikaci na příkladech, nebo jsou učitelé vybízeni k využívání deduktivního přístupu – od pozorování příkladů se přejde k vyvození a upřesnění pravidel, která jsou posléze aplikována na dalších příkladech. Učebnice *Extra* upřednostňuje bezesporu přístup deduktivní. To se odráží zejména ve struktuře části lekce věnované konceptualizaci gramatiky *Découvre la grammaire (Objev gramatiku)*, kde je doplňování přehledů gramatických pravidel ponecháno přímo na žácích. V různé míře se v jednotlivých souborech zkoumaných učebnic objevují i implicitní neobjasněné gramatické jevy, jež nejsou vzhledem k cílům výuky a k úrovni komunikační kompetence žáků předmětem konceptualizace a systematizace. V tomto případě může špatná manipulace s učebnicí ze strany vyučujícího, který by měl tendenci představovat složitější morfosyntaktické konstrukce vyskytující se převážně v textech určených ke globálnímu či selektivnímu porozumění a systematizovat je s žáky, vést k vyšší kognitivní náročnosti pro žáky. Do jisté míry také hrozí zvyšování nároků kladených na výstupní úroveň komunikační kompetence.

Následující tabulky (tabulka 6.1 a 6.2) uvádějí přehled gramatických jevů systematizovaných v jednotlivých lekcích zkoumaných učebnic, jak jsou uvedeny v cílech učení. Figurují zde i jazykové prvky, jako například předložky nebo výrazy pro umístění v prostoru a čase, které se vztahují k obecným pojmům a tvoří součást systému gramatických kategorií. Tyto prvky jsou v našem výzkumu zahrnuty do slovní zásoby pod kapitolu *obecné pojmy*.

Tabulka 6.1

Gramatické cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic

LEKCE	Extra 1	LFEN 1	Vite 1
0/1/0	<ul style="list-style-type: none"> - člen neurčitý <i>un, une, des</i> - množné číslo podstatných jmen - <i>c'est, ce sont</i> 	---	---
1/2/1	<ul style="list-style-type: none"> - osobní zájmena nesamostatná - <i>être, avoir, habiter, aller</i> (1, 2, 3) - <i>s'appeler</i> (1, 2, 3) - slovesa s koncovkou <i>-er</i> (1, 2, 3) - člen neurčitý <i>un, une, des</i> - člen určitý <i>le, la, les</i> - přivlastňovací zájmena nesamostatná (1) - mužský a ženský rod některých národností - rod a číslo přídavných jmen 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>c'est, ce sont</i> - osobní zájmena nesamostatná - <i>être</i> (1, 2, 3) kladně i v záporu - shoda podstatných a přídavných jmen - tázací zájmena <i>quel(s), quelle(s)</i> - <i>parler</i> kladně i v záporu a slovesa s koncovkou <i>-er</i> - <i>je voudrais</i> - zájmeno <i>on</i> ve smyslu <i>my</i> - otázka intonací - předložky před jmény zemí a měst 	<ul style="list-style-type: none"> - člen neurčitý <i>un, une, des</i> - osobní zájmena nesamostatná - <i>être</i> - <i>s'appeler</i> - <i>il y a</i> - <i>c'est, ce sont</i>
2P1/3/2	<ul style="list-style-type: none"> - zájmeno <i>on</i> ve smyslu <i>my</i> - otázka intonací, <i>est-ce que</i> - vyjádření záporu <i>ne... pas</i> - množné číslo podstatných jmen - <i>faire</i> (1, 2, 3) - <i>oui, si</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>être</i> (4, 5, 6) - <i>habiter</i> - přivlastňovací zájmena nesamostatná (1) - <i>avoir</i> kladně i v záporu - předložky místa <i>devant, derrière, à droite, à gauche, au milieu</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - člen určitý <i>le, la, les, l'</i> - množné číslo podstatných jmen <i>se -s</i> - přivlastňovací zájmena nesamostatná - slovesa s koncovkou <i>-er</i> - <i>avoir</i>
3/4/3	<ul style="list-style-type: none"> - <i>prendre</i> (1, 2, 3) - zvrtná slovesa (1, 2, 3) - slovesa <i>être, avoir, déjeuner, se lever</i> (4, 5, 6) - přítomný čas průběhový 	<ul style="list-style-type: none"> - člen neurčitý <i>un, une, des</i> - člen určitý <i>le, la, les, l'</i> - množné číslo podstatných a přídavných jmen - <i>il y a</i> - zvrtná slovesa (1, 2, 3) - <i>aller</i> - <i>commencer, manger</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - tvoření ženského rodu <i>s -e</i> - <i>préférer</i> - otázky intonací, <i>est-ce que</i>, inverzí - vyjádření záporu <i>ne... pas</i>

Tabulka 6.1 (pokračování)

4P2/5/4	<ul style="list-style-type: none"> - slovesa <i>pouvoir, vouloir</i> - předložky místa <i>sur, dans, entre, devant, derrière, à côté de, près de, en face de</i> - stažený člen <i>au, à la/l', du, de la/l'</i> - rozkaz (2, 5) - <i>il faut</i> + infinitiv 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>faire</i> - přivlastňovací zájmena nesamostatná (2) - stažený člen <i>au, à la/l', du, de la/l'</i> - <i>je sais</i> + infinitiv - otázka <i>est-ce que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - nepravidelné tvoření ženského rodu - nepravidelné tvoření množného čísla - <i>vouloir, pouvoir</i> - <i>il y a, il n'y a pas</i> - <i>combien de</i>
5/6/5	<ul style="list-style-type: none"> - minulý čas složený s <i>avoir</i> - přičestí minulé s <i>-é</i> - některá nepravidelná přičestí minulé - minulý čas složený v záporu - přivlastňovací zájmena nesamostatná (2) 	<ul style="list-style-type: none"> - předložka <i>de</i> ve funkci 2. pádu - blízká budoucnost - <i>choisir, finir</i> - zvrtná slovesa (3, 4, 5) - stažený člen <i>aux, des</i> - ukazovací zájmena nesamostatná <i>ce, cet, cette, ces</i> - zdvořilostní <i>je voudrais</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - užití předložky <i>à</i> - tázací zájmena <i>quel/ quelle/quels/quelles</i> - zvrtná slovesa - <i>aller, faire, prendre, manger</i>
6P3/P/6	<ul style="list-style-type: none"> - blízká budoucnost - rod zemí a předložky - tázací zájmena <i>quel, quelle, quels, quelles</i> aj. (<i>quand, combien, où...</i>) 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>mettre</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>pourquoi, parce que</i> - stažené členy s předložkou <i>à</i> a <i>de</i> - <i>vouloir</i> v podmiňovacím způsobu <i>je voudrais</i> - <i>devoir, mettre</i> - předložky místa <i>sur, sous, dans, entre, devant, derrière, à côté de</i>
-/1/7		<ul style="list-style-type: none"> - <i>descendre, prendre (com/sur/prendre)</i> - <i>pouvoir, vouloir</i> - rozkazovací způsob kladný i záporný - rozkazovací způsob slovesa <i>aller</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - osobní zájmeno <i>on</i> - rozkazovací způsob sloves končících na <i>-er</i> - <i>connaître</i> - předložky <i>avec</i> a <i>chez</i>
-/-/8			<ul style="list-style-type: none"> - <i>savoir, voir</i> - rozkazovací způsob sloves <i>aller</i> a <i>prendre</i> - rozkazovací způsob v záporu - předložky místa následované <i>de</i>
-/-/9			<ul style="list-style-type: none"> - předložky před jmény zemí a měst - blízká budoucnost - <i>venir, partir...</i> - vyjádření času <i>à</i> + hodina, <i>de...à, dans, en/ au, le</i> + datum

Pozn.: LFEN – Le Français entre nous, P – Projekt.

Tabulka 6.2

Gramatické cíle ve 2. dílech zkoumaných učebnic

LEKCE	Extra 2	LFEN 2	Vite 2
0/1/0	---	<ul style="list-style-type: none"> - minulý čas složený se slovesem <i>avoir</i>, kladně i v záporu, a tvoření příčestí minulého u sloves 1. a 2. třídy - minulý čas složený u slovesa <i>aller</i> (s <i>être</i>) - příčestí minulé u některých nepravidelných sloves - <i>sortir, partir</i> 	---
1/2/1	<ul style="list-style-type: none"> - zájmena ve funkci přímého předmětu <i>COD</i> - rod podstatných a přídavných jmen - <i>pourquoi, parce que</i> - <i>savoir</i> - otázka intonací, <i>est-ce que</i>, inverzí 	<ul style="list-style-type: none"> - řadové číslovky - shoda a postavení přídavných jmen - minulý čas složený se slovesem <i>être</i> a shoda příčestí minulého s podmětem - minulý čas složený u slovesa <i>aller</i> - minulý čas složený u zvratných sloves 	<ul style="list-style-type: none"> - zájmena ve funkci přímého předmětu <i>COD</i> - ukazovací zájmena <i>ce, cet, cette, ces</i> - <i>entendre, lire, traduire</i> - <i>c'est, il est</i>
2P1/3/2	<ul style="list-style-type: none"> - člen dělivý <i>du, de la, de l', des</i> - člen určitý po slovesech typu <i>aimer</i> - <i>boire, manger, prendre</i> - předložka <i>de</i> po výrazech množství - rozkazovací způsob 	<ul style="list-style-type: none"> - člen dělivý <i>du, de la, de l', des</i> - člen určitý po slovesech <i>aimer, adorer, détester, préférer</i> i v záporu - <i>de</i> po záporu (absolutním) - <i>boire</i> - <i>pourquoi, parce que</i> - <i>de</i> po výrazech množství - zájmenné příslovce <i>en</i> - časování zvratných sloves v minulém čase složeném v záporu 	<ul style="list-style-type: none"> - člen dělivý <i>du, de la, de l', des</i> - zájmenné příslovce <i>en</i> - slovesa s koncovkou <i>-ayer, -uayer</i> - příslovce množství <i>assez, autant, combien, moins, un peu (+ de)</i>

Tabulka 6.2 (pokračování)

3/P1/3	<ul style="list-style-type: none"> - osobní zájmena samostatná - ukazovací zájmena nesamostatná <i>ce, cet, cette, ces</i> - <i>c'est / il/elle est...</i> - minulý čas složený v záporu - přičestí minulé sloves <i>naître</i> a <i>mourir</i> - <i>ne... pas, ne... jamais, ne... rien</i> a minulý čas složený 	---	<ul style="list-style-type: none"> - neosobní slovesa (<i>il pleut, il neige</i>) - <i>écrire, souhaiter</i> - vyjádření času <i>avant, depuis, pendant, dès, pour, il y a, jusqu'à, entre</i>
4P2/4/4	<ul style="list-style-type: none"> - minulý čas složený s <i>être</i> a <i>avoir</i> - shoda přičestí minulého s <i>être</i> - vyjádření času <i>pendant, il y a, soudain, alors, puis, peu après, finalement</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - zájmena ve funkci přímého předmětu <i>COD</i> - <i>voir, savoir</i> - přídavná jména dvojí formy <i>beau, bel, nouveau</i> - zájmenná příslovce <i>y, en</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - přítomný čas průběhových - blízká minulost - <i>choisir</i> - předložky <i>où, (d'où, par où)</i>
5/5/5	<ul style="list-style-type: none"> - postavení přídavných jmen - zdvořilostní podmiňovací způsob - budoucí čas jednoduchý - slovesa s koncovkou <i>-re</i> a budoucí čas - nepravdělná slovesa v budoucím čase - vyjádření podmínky <i>- si ... + budoucí čas</i> - osobní zájmeno ve funkci nepřímého předmětu <i>COI</i> - stupňování přídavných jmen 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>se sentir, devoir, venir</i> - blízká minulost: <i>venir de + infinitiv</i> - zápor <i>ne... pas/plus/jamais</i> - výrazy pro vyjádření času <i>avant, maintenant, après, depuis...</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - rozkazovací způsob a zájmena ve funkci přímého předmětu <i>COD</i> - kladná odpověď pomocí <i>si</i> - infinitiv a infinitiv v záporu - <i>il faut + infinitiv</i> - <i>croire, éteindre, interdire</i>

Tabulka 6.2 (pokračování)

<p>6P3/6/6</p>	<ul style="list-style-type: none"> - <i>il faut, il ne faut pas</i> - sloveso <i>devoir</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - tvoření ženského rodu přídavných jmen: <i>agréable, bleu, petit, bon, gentil, courageux</i> - imperfektum pravidelné a s <i>être</i> - <i>vivre, dire, connaitre, écrire</i> - přídavné jméno <i>vieux</i> - osobní zájmeno ve funkci nepřímého předmětu <i>COI</i> - vztažné věty s <i>qui, que</i> 	<ul style="list-style-type: none"> - osobní zájmena samostatná - přičestí minulé sloves končících na <i>-er, -ir, -oir</i>, a některých nepravidelných sloves - složený minulý čas s <i>avoir</i> a <i>être</i> - spojky časové <i>après, au début, auparavant, avant, avant-hier, depuis (que), dès (que), en même temps, hier, puis, quand, soudain, souvent</i> - osobní zájmena samostatná <i>moi, toi, lui/elle, nous, vous eux/elles</i>
<p>-/P2/7</p>	<ul style="list-style-type: none"> - podmiňovací způsob - stupňování přídavných jmen 		<ul style="list-style-type: none"> - osobní zájmeno ve funkci nepřímého předmětu <i>COI</i> - rozkazovací způsob a složený čas minulý s osobními zájmeny ve funkci přímého předmětu <i>COD</i> a nepřímého předmětu <i>COI</i> - <i>sourire, suivre, boire, rendre</i>
<p>-/-/8</p>			<ul style="list-style-type: none"> - přídavná jména s dvojí formou <i>beau, nouveau, vieux, fou, mou</i> - vztažná zájmena <i>qui, que</i> - zvolací <i>quel, quelle, que, comme, qu'est-ce que</i> - minulý čas složený v záporu
<p>-/-/9</p>			<ul style="list-style-type: none"> - zájmenné příslovce <i>y</i> - absolutní superlativ <i>très, super/ultra/hyper, fort, bien</i> - <i>s'amuser, recevoir</i> - <i>voici, voilà</i> - příslovce místa <i>dedans, dehors, près, loin, ici, là, là-bas, au fond, partout, ailleurs</i>

Pozn.: LFEN – Le Français entre nous, P – Projekt.

6.1.2 Výzkumný nástroj

Gramatika je v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu rozdělena do tří základních kapitol – na morfologii, jednoduché větné konstrukce a složité větné konstrukce – které se dále člení na jednotlivé podkapitoly (viz tabulka 6.3). Pokud jde o gramatické kategorie pro úroveň A1, zcela nezastoupeny zde zůstávají pouze kategorie vět doplňkových, adjektivní a pronominální syntagmata, pronominální struktury, trpný rod a spojky reformulační, přípustkové a podmínkové. Slosloví a jednoslovné věty (kapitola 5.2.12) nejsou ve zkoumaných učebnicích zařazeny pod gramatické cíle, ale figurují spíše v modelových textech dialogů a seznamech frazeologických obrátů. V rámci svého výzkumu jsme je tudíž začlenili pod kapitolu *jazykové funkce*.

Tabulka 6.3

Seznamy gramatických kategorií dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu

5 Gramatika: morfologie a syntax

(hvězdička signalizuje, že kapitola není zastoupena pro úroveň A1)

5.1 Morfologie

5.1.1 Slovesná morfologie

Slovesná flexe: čísla a osoby

Slovesná flexe: způsoby a časy

5.1.2 Morfologie podstatných jmen, přídavných jmen, determinantů a zájmen

Podstatná jména a přídavná jména

Determinanty a zájmena

5.1.3 Slovo tvorba – předpony a přípony (viz slovní zásoba – obecné a specifické pojmy)

5.2 Jednoduché větné konstrukce (viz jazykové funkce)

5.2.1 Il + sloveso neosobní

5.2.2 C'est... / il y a... / voilà ...

5.2.3 Nominální syntagma a verbální syntagma / verbální struktury

Nominální syntagma + sloveso (+ nominální syntagma / přídavné jméno)

*Sloveso + *que* + věta (doplňkové vazby)

Sloveso + sloveso v infinitivu (infinitivní vazby)

5.2.4 Nominální struktury

Determinanty

Adjektiva a substantiva

Nominální syntagma

*Adjektivní syntagma

*Pronominální syntagma

5.2.5 Tázací struktury

5.2.6 Zápor

*5.2.7 Trpný rod

5.2.8 Rozkaz

*5.2.9 Pronominální struktury

5.2.10 Štěpené a oddělené věty

5.2.11 Věty redukované/trokace

5.2.12 Sousloví a jednoslovné věty

5.3 Složité větné konstrukce a text (viz slovní zásoba – obecné a specifické pojmy)

5.3.1 Spojky časové

5.3.2 Spojky enumerativní

*5.3.3 Spojky reformulační

5.3.4 Spojky logické a argumentativní (příčina, důsledek, cíl, protiklad, *přípustka, *podmínka)

5.3.5 Anaforické vztahy

Pozn.: Srov. Beacco & Porquier (2007)

6.1.3 Zastoupené gramatické jevy a úroveň komunikační kompetence

Co se týče distribuce gramatických cílů a úrovně A1, jejího naplnění se ve zkoumaných učebnicích dosáhlo a do značné míry byla i přečerpána. Zkoumané učebnice se nijak zásadně neliší vzhledem k četnosti zastoupení gramatických jevů určených k osvojení žáky (viz tabulka 6.4).

Tabulka 6.4

Celkový počet gramatických jevů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích

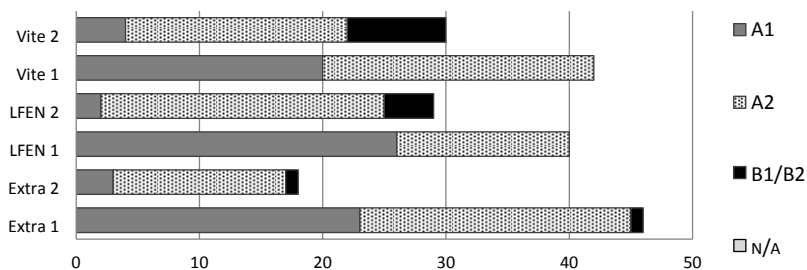
	A1	A2	B1/B2	N/A	Celkem
Extra 1	23	22	1	0	46
Extra 2	3	14	1	0	18
Le Français entre nous 1	26	14	0	0	40
Le Français entre nous 2	2	23	4	0	29
Vite 1	20	22	0	0	42
Vite 2	4	18	8	0	30

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

Z grafu absolutní četnosti zastoupení gramatických jevů v prvních dílech zkoumaných učebnic (viz obrázek 6.1) lze konstatovat, že hned v počátcích výuky jazyka jsou žáci velmi rychle vystavováni množstvím gramatických jevů, které se jim předkládají k učení. I když jsou ve zkoumaných učebnicích občas patrné tendence vyhnout se složitým morfosyntaktickým strukturám a umožnit žákům aktivně komunikovat už v počátečních fázích výuky (např. představením přivlastňovacích zájmen, umožňujících mluvit o svém okolí a rodině, infinitivních vazeb pomáhajících vyhnout se složitým slovesným způsobům, lexikálním osvojením zdvořilostních výrazů v kondicionálu aj.), je pro všechny zkoumané vzorky typická poměrně rychlá progresse učení se celých gramatických paradigmat a složitých jevů.

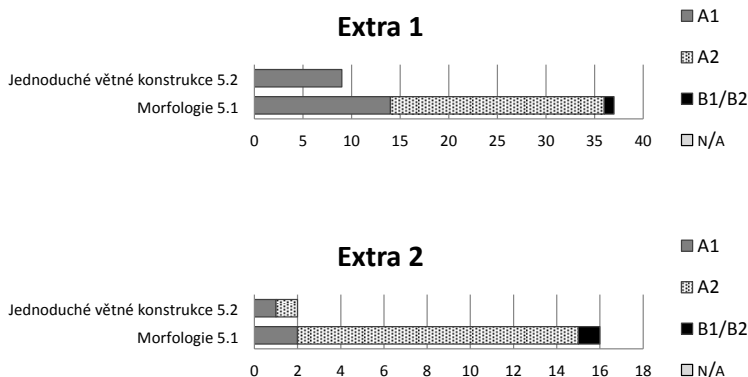
Konkrétně se hned v prvních lekcích přistupuje k osvojování celých paradigmat sloves s koncovkou *-er* v přítomném čase, včetně sloves zvratných, a s tím souvisejících paradigmat zájmen. V učebnicích *Extra* a *Le français entre nous* je sice patrná tendence představit nejprve časování u prvních tří osob jednotného čísla a teprve poté přidat osoby čísla množného, tento postup však není v souladu s popisem referenčních úrovní pro francouzštinu, neboť třetí osoba jednotného čísla není v počátečních stádiích komunikace nezbytná. Dále se zde přistupuje k osvojování méně používaných sloves s proměnným kořenem, zvratných sloves, vazby s nepřímým předmětem, otázky pomocí inverze aj. Z toho by bylo možné nabýt dojmu, že aby byl žák schopen komunikovat, musí chápat jazyk v celé jeho komplexnosti. To je však v rozporu se zásadami

komunikačního přístupu, kdy by se žáci měli učit jazykovým formám prostřednictvím komunikace.

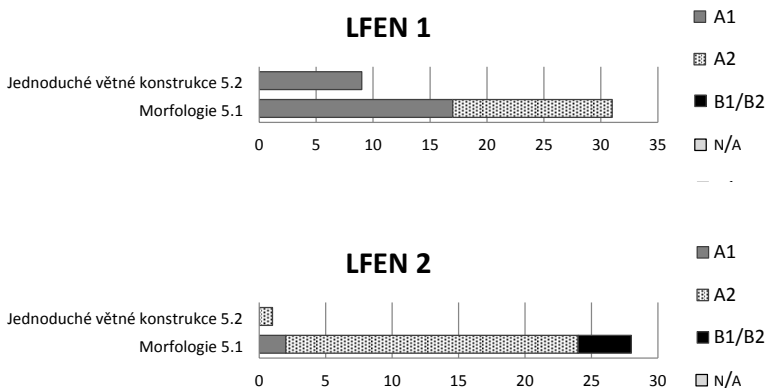


Obrázek 6.1. Grafické znázornění množství gramatických jevů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

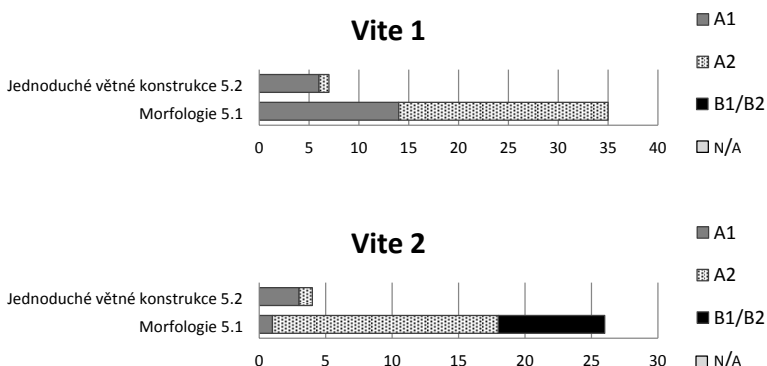
Co se týče podílu zastoupení morfologie a syntaxe (viz obrázek 6.2, 6.3, 6.4), byl ve zkoumaných učebnicích kladen velký důraz převážně na představení morfologických kategorií, což je vzhledem k počátečnímu stádiu učení se jazyka logické.



Obrázek 6.2. Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích *Extra*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



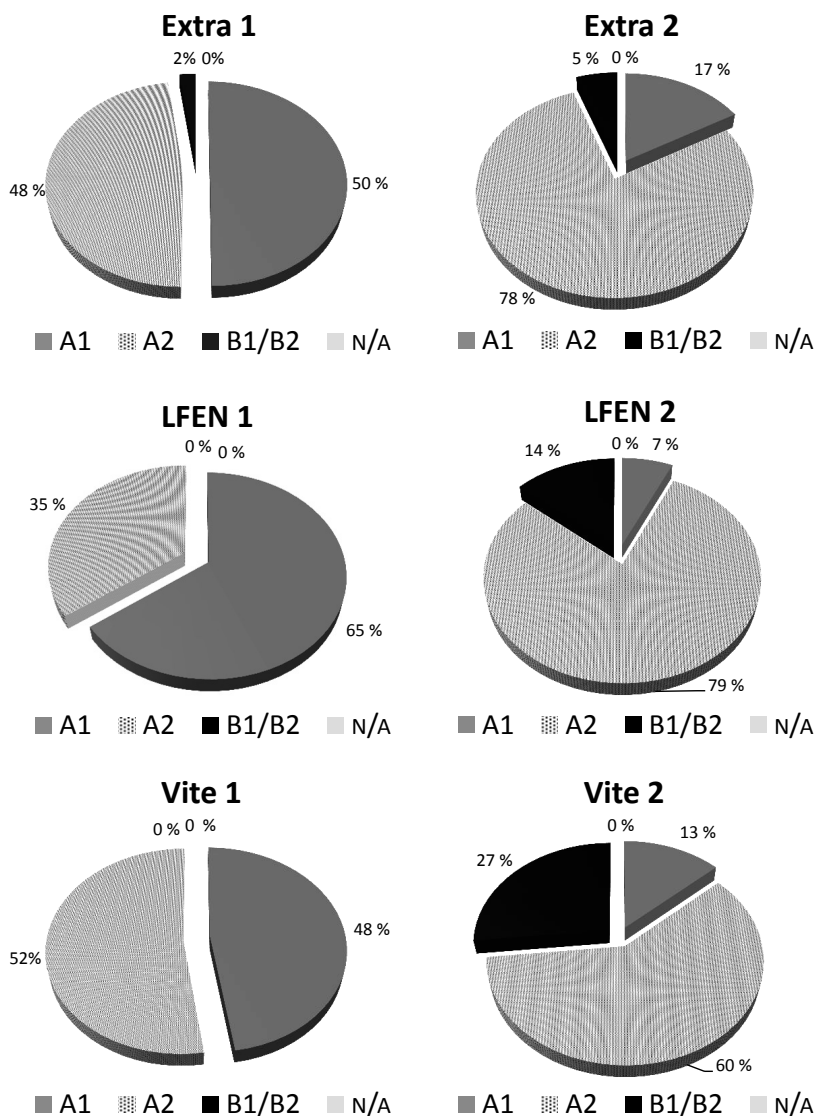
Obrázek 6.3. Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích *Le français entre nous*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



Obrázek 6.4. Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích *Vite*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Pokud jde o poměrné zastoupení jednotlivých úrovní komunikační kompetence, z grafického znázornění (obrázek 6.5) vyplývá, že zkoumané učebnice reprezentují shodně širší cíle v porovnání s popisem *Niveau A1 pour le français*. V prvním díle učebnice *Le français entre nous* představuje největší podíl zastoupení úroveň A1, za níž následuje úroveň A2. V prvním díle učebnice *Extra* tvoří úroveň A1 pouze poloviční část a druhou polovinu převážně úroveň A2. U prvního dílu učebnice *Vite* je situace obdobná jako u učebnice *Extra*, ale pouze v nepatrném množství zde převažuje úroveň A2. Ve druhých dílech

učebnic již převládá shodně zastoupení úrovně A2. Stejně tak se zde totožně vyskytují i některé gramatické jevy spadající pod úroveň B1/B2, přičemž v učebnicích *Le français entre nous* a *Vite* dokonce převažují nad podílem úrovně A1.



Obrázek 6.5. Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast gramatiky.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Příčinou těchto rozdílů mezi morfosyntaktickým obsahem *Niveau A1 pour le français* a zkoumaných učebnic je převážně respektování či nerespektování výzkumů z oblasti osvojování gramatiky a rozložení jejich komponent na jednotlivá časová období. V porovnání učebnic českého a zahraničního původu mají zahraniční provenience vyšší tendence nerespektovat v učebnicích deklarovanou úroveň A1. To může být ovlivněno skutečností, že autoři učebnic vytvářených pro konkrétní vzdělávací kontext v České republice jsou si na základě vlastní zkušenosti vědomi těžkostí, se kterými se mohou žáci potýkat, pokud jsou příliš rychle vystaveni složitějším gramatickým jevům.

6.2 Výzkumné šetření v oblasti slovní zásoby

Při výzkumném šetření týkajícím se oblasti slovní zásoby jsme porovnávali slovní zásobu zkoumaných vzorků učebnic, jež má být osvojována žáky, s inventáři slovní zásoby v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu. Předmětem výzkumu byla tedy veškerá slovní zásoba, která má dle autorů učebnic či učebních příruček pro českého žáka tvořit jeho aktivní slovní zásobu. Tu jsme rozčlenili v souladu s popisy referenčních úrovní pro francouzštinu do kapitol obecných a specifických pojmů.

6.2.1 Zkoumané učebnice

Zastoupení slovní zásoby ve všech zkoumaných vzorcích učebnic je dle jejich autorů dáno potřebami žáků při komunikaci o tom, co je obklopuje a motivuje. Váže se tedy na zastoupená témata komunikace, jež jsou definována v lexikálních cílech učení (viz tabulka 6.5 a 6.6). Považujeme za důležité však podotknout, že pod některými tématy je velmi obtížné představit si konkrétní slovní zásobu (např. *Výrazy pro účast na rozhovoru* v učebnici *Extra*, *Příprava projektu Den v přírodě* v učebnici *Le français entre nous* či *Užitečná slova* v učebnici *Vite*).

Tabulka 6.5

Lexikální cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic

CELEK	Extra 1	LFEN 1	Víte 1
0/1/0	Abeceda Čísla od 1 do 20 Školní předměty Datum: dny a měsíce	Francouzština kolem nás Pozdravy Abeceda Jména Čísla od 1 do 20	Abeceda Užitečná slova
1/2/1	Národnosti Rodina Čísla od 20 do 59 Povolání Fyzický popis a charakter	Pozdrav Představení se Různé národnosti a cizí jazyky	Francouzská jména Osoby
2P1/3/2	Volný čas Slovesa vyjadřující záliby (<i>aimer, détester, adorer</i>) Sport Výrazy pro přijetí a odmítnutí Výrazy nespokojenosti a nadšení	Rodina a její členové Profese rodičů Domácí zvířata Jednoduchý fyzický popis osoby, její věk Počítání do 69	Čísla do 31 Názvy měsíců Názvy ročních období
3/4/3	Rozdělení dne Slovesa spojená se stravováním Každodenní aktivity Výrazy času Rozvrh a školní předměty Zaměstnání Čísla od 60 do 100 Fyzické pocity (<i>avoir faim, avoir chaud...</i>) <i>Pourquoi, Parce que</i>	Pokyny vyučujícího, školní pomůcky Barvy Dny v týdnu Části dne Hodiny Běžně denní činnosti	Názvy zemí a národností Některá povolání Přídavná jména pro popis fyzických vlastností
4P2/5/4	Popis města, čtvrti Místa ve městě a obchody Aktivity vztahující se k místům ve městě (<i>acheter, voir, prendre...</i>) Slovesa orientace	Zájmy a záliby Známé osobnosti různých oblastí francofonních zemí Miniprojekt	Školní třída a školní pomůcky Přídavná jména pro popis charakterových vlastností
5/6/5	Telefonní konverzace Volnočasové aktivity Víkendové aktivity Spojky diskursu	Názvy měsíců v roce, datum Oslava narozenin, výběr dárku Počítání do 100, základní početní úkony	Každodenní aktivity Dny v týdnu Číslovky od 30 do 69

Tabulka 6.5 (pokračování)

6P3/P/6	Vyjádření data a trvání Aktivity a místa prázdnin Jména zemí Předpověď počasí	Příprava projektu „Den v přírodě“ Počasí Roční období Terminologie související s internetem	Oblečení Barvy
-/7/7		Prázdninové aktivity a místa, kde se provádějí Některé výrazy pro práci s počítačem	Rodina Domov
-/-/8			Město Číslovky řadové <i>premier – dixième</i>
-/-/9			Číslovky od 70 do 100 Volný čas Dopravní prostředky

Pozn.: LFEN – *Le Français entre nous*, P – Projekt.

Tabulka 6.6

Lexikální cíle v 2. dílech zkoumaných učebnic

LEKCE	Extra 2	LFEN 2	Vite 2
0/1/0	Povolání Věci ve třídě Místa ve škole Členové rodiny	Škola (rozvrh, školní předměty) Dopravní prostředky Orientace ve městě	Opakování
1/2/1	Sporty a volný čas Fyzický popis Oblečení Přídavná jména pro popis Barvy	Bydlení Orientace v prostoru	Povolání Pracoviště Záliby
2P1/3/2	Jídlo během dne Potraviny Telefonní komunikace Situace v restauraci	Jídlo a stolování Nákup v obchodě a na tržnici	Jídlo Množství Obchody Obchodníci
3/P1/3	Výrazy pro účast na rozhovoru Slova a výrazy spojené s biografii slavných osobností Popis akcí: denní aktivity Povolání a národnosti	Svátky, tradice a zvyky Důležitá data	Počasí Svátky Čísla od 100

Tabulka 6.6 (pokračování)

4P2/4/4	Volný čas a běžné činnosti Slova a výrazy, které se objevují v nových událostech dne Vyjádření data, spojovací výrazy (<i>soudain, puis...</i>) Vyjádření místa Prázdninové aktivity	Oblečení, módní doplňky, materiály	Prázdniny a destinace
5/5/5	Jednání spojené s budoucími událostmi Přídavná jména Pozdravy a zdvořilostní obraty Místa ve městě Povolání Věci Porovnání	Lidské tělo Zdraví a nemoci U lékaře Zdraví životní styl	Počítač a internet Řadové číslovky od <i>dixième</i>
6P3/6/6	Životní prostředí Městská zařízení Výrazy množství (<i>trop de, beaucoup de, assez de, ne...pas assez de</i>) Přídavná jména pro popis míst Tvary, barvy a materiál věcí Dopravní prostředky	Vztahy s přáteli, v rodině, ve škole, mezi národy Popis osoby (fyzický i psychický)	Kino a představení Tisk a televize
-/P2/7		Určení směru (orientace) Příroda a zvířata Názvy zvířat a jejich popis	Lidské tělo Zdraví a nemoci
-/-/8			Oblečení Doplňky
-/-/9			Krajina a příroda Některá zvířata

Pozn.: LFEN – *Le Français entre nous*, P – *Projekt*.

Tematické okruhy všech zkoumaných učebnic odpovídají okruhům definovaným v RVP ZV a vztahují se k situacím, se kterými se mohou žáci setkat v praktickém životě. Všechny zkoumané vzorky učebnic kladou důraz na představení slovní zásoby, jež tvoří nedílnou součást komunikace, v jejím kontextu. K osvojení slovní zásoby navrhuje jejich tvůrci aktivity favorizující různé styly a strategie učení, jako například aktivity zaměřené na řečové aktivity (čtení, poslech, psaní a mluvení) a všelijaké typy cvičení soustřeďující se na výběr, třídění,

asociace, doplňování aj. Autoři rovněž upozorňují v rámci jednotlivých lekcí na zajímavosti spojené s tvorbou a užíváním mnohých výrazů.

Každý ze zkoumaných souborů učebnic obsahuje rovněž seznamy slovní zásoby. Jde o souhrnný, abecedně uspořádaný seznam vyskytujících se lexikálních výrazů, který je uváděn na konci jednotlivých učebnic. V učebnici *Le français entre nous* se jedná o *dvojazyčný slovníček*. U *Extra* jde o *vícejazyčný slovníček*, jenž vychází ze znalostí žáků dříve nabytých z jiných jazyků, v našem případě z angličtiny. Učebnice *Vite* představuje koncept tzv. *aktivní slovní zásoby* vztahující se k jednotlivým lekcím, kam si žáci sami doplňují překlad do češtiny k osvojené francouzské slovní zásobě. Kritéria výběru těchto seznamů však nejsou ve všech případech známá. Například v souboru učebnic *Extra* je tento seznam méně komplexní než seznam vytvořený pro naučení žáky v české příloze k učebnicím. U seznamů v učebnicovém souboru *Vite* je zase pozoruhodné to, že se do nich zařadila slova, která se objevila jen okrajově v některých textech a nebyla dále systematizována, avšak mnohé užitečné výrazy, jež byly předmětem systematizace, v seznamech chybí. Český učebnicový soubor *Le français entre nous*⁴⁶ a české přílohy pro zahraniční učebnicové soubory *Extra* a *Vite* uvádějí rovněž rozšířenější dvojazyčné seznamy slovní zásoby, která se vyskytuje v jednotlivých lekcích a tvoří repertoár slov určených k osvojení. Do těchto seznamů nejsou zařazeny dle autorů výrazy, jež žáci nepotřebují znát k porozumění textům a k provádění úloh nebo jejichž význam lze odvodit z kontextu.

Pro účely svého výzkumu jsme ke slovní zásobě zahrnuté pod lexikální cíle jednotlivých lekcí zkoumaných učebnic zařadili i výrazy, které byly zahrnuty do gramatických cílů a tvoří součást kategorií obecných pojmů popisů referenčních úrovní pro francouzštinu (viz výše).

6.2.2 Výzkumný nástroj a zastoupení kategorií slovní zásoby ve zkoumaných učebnicích

Co se týče kapitol a podkapitol definovaných v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu v oblasti slovní zásoby, tedy obecných a specifických pojmů, jen málo z nich zůstává pro úroveň A1 obsahově zcela

⁴⁶ Učebnicový soubor *Le français entre nous* uvádí slovní zásobu vztahující se ke konkrétním částem jednotlivých lekcí s překladem do češtiny za každou lekcí pracovního sešitu žáků.

nezastoupených. U obecných pojmů (viz tabulka 6.7), jde o kapitoly 4.1.3 *Kvalita obecně* s odkazem na kapitolu významově podobnou – 4.5.2 *Kvalita*. Dále se jedná o kapitolu 4.6.8 *Podmínka*, což je dáno komplexností podmínkových souvětí ve francouzštině, takže i související spojky se objevují v *mezijazyce* žáků až později.

Tabulka 6.7

Zastoupení obecných pojmů dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu

Obecné pojmy / podkapitoly obecných pojmů (hvězdička signalizuje, že kapitola není zastoupena pro úroveň A1)
4.1 Existence
4.1.1 Přítomnost, nepřítomnost
4.1.2 Dostupnost
*4.1.3 Kvalita obecně
4.1.4 Výskyt, nevyskytování se
4.1.5 Jistota, pravděpodobnost, možnost
4.2 Množství
4.2.1 Číselné výrazy
4.2.2 Množství relativní
4.2.3 Míry: <i>Obecné míry, Velikost, Rozměry, Rychlost, Váha, Plocha, Objem a kapacita, Teplota</i>
4.3 Prostor
4.3.1 Umístění
4.3.2 Absolutní pozice
4.3.3 Relativní pozice
4.3.4 Vzdálenost
4.3.5 Pohyb
4.3.6 Orientace, směr
4.4 Čas
4.4.1 Rozdělení času
4.4.2 Lokalizace v čase - minulost, přítomnost, budoucnost
4.4.3 Průběh: <i>Současnost, Předěšlost, Následnost, Začátek, Dokončení, *Blízká minulost, Pokračování, Opakování, Trvání, Četnost, Stálost a změna</i>
4.5 Vlastnosti lidí a věcí
4.5.1 Fyzické vlastnosti: <i>Tvary a formy, Konzistence/odolnost, Vlhkost a sucho, Materiál, Viditelnost/zrak, Slyšitelnost/sluch, Chuť, Zápach, Barva</i>
4.5.2 Kvalita: <i>Celkové hodnocení, Přijatelnost/vhodnost, Shoda, Úspěch/zdar, Užitečnost/použitelnost, Kapacita/schopnost, Význam, Normalita, Eventualita</i>

Tabulka 6.7 (pokračování)

4.6 Logické vztahy

4.6.1 Konjunkce

4.6.2 Disjunkce

4.6.3 Protiklad, ústupek

4.6.4 Porovnání: *Podobnost a rozdíl, Rovnost/inferiorita/superiorita*

4.6.5 Zahrnutí, vyloučení

4.6.6 Příčina, důsledek

4.6.7 Účel

*4.6.8 Podmínka

Pozn. Srov. Beacco & Porquier (2007).

V oblasti specifických pojmů (viz tabulka 6.8) nejsou zastoupeny kapitoly 6.3.8 *Náboženství a víra* a 6.6.3 *Představení a výstavy*, které vyžadují specifičtější slovní zásobu vztahující se k danému kontextu. Stejně tak v kapitole 6.5 *Profese a povolání* nejsou zastoupeny podkapitoly 6.5.3 *Pracovní podmínky*, 6.5.4 *Hledání práce a nezaměstnanost*, 6.5.5 *Mzda a plat*, 6.5.6 *Organizace, profesní akce a nároky* a 6.5.7 *Vzdělání a kariéra*, což jsou ovšem oddíly bezpředmětné vzhledem k našemu kontextu zahrnujícímu žáky základních škol, kterých se tudíž netýkají kapitoly určené převážně pro dospělé jedince.

Tabulka 6.8

Zastoupení specifických pojmů dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu

Specifické pojmy / podkapitoly specifických pojmů

(hvězdička signalizuje, že kapitola není zastoupena pro úroveň A1)

6.1 Člověk

6.1.1 Člověk a lidé

6.1.2 Lidské tělo

6.1.3 Pohlaví

6.1.4 Fyzické vlastnosti

6.1.5 Věk

6.1.6 Polohy a pohyby těla: *Polohy a pohyby, Přemísťování*

6.1.7 Manuální výkony

6.2 Představy a pocity

6.2.1 Pocity, vnímání: *Zrak, sluch, hmat, chuť, vůně*

6.2.2 Charakter a pocity

Tabulka 6.8 (pokračování)

6.3 Totožnost a stav
6.3.1 Jméno
6.3.2 Tituly a oslovení
6.3.3 Adresa
6.3.4 Datum a místo narození
6.3.5 Rodinný stav
6.3.6 Národnost
6.3.7 Dokumenty
*6.3.8 Náboženství a víra

6.4 Vzdělávání
6.4.1 Rané dětství
6.4.2 Vzdělání: škola, univerzita: <i>Instituce, Místa, Pomůcky, Osoby, Předměty, Hodnocení</i>

6.5 Profese a povolání
6.5.1 Profesionální aktivity
6.5.2 Pracoviště
*6.5.3 Pracovní podmínky
*6.5.4 Hledání práce, nezaměstnanost
*6.5.5 Mzda, plat
*6.5.6 Organizace, profesní akce, nároky
*6.5.7 Vzdělání, kariéra

6.6 Volný čas, zábava, sport
6.6.1 Volný čas, zábava: <i>Obecně, Aktivity a odpočinek</i>
6.6.2 Hry
*6.6.3 Představení, výstavy
6.6.4 Sporty
6.6.5 V přírodě

6.7 Média, informace

6.8 Bydlení
<i>Ubytování, Nábytek, Vybavení, Způsob bydlení</i>

6.9 Doprava a cestování
6.9.1 Obecně
6.9.2 Veřejná doprava: <i>Přijezdy a odjezdy, Jízdenka, Zavazadla, Služby</i>
6.9.3 Individuální doprava: <i>Individuální dopravní prostředky, Části vozidla, Místa, Dopravní značení</i>
6.9.4 Komunikační kanály
6.9.5 Čerpací stanice, opravy aut
6.9.6 Cestování
6.9.7 Z jedné země do druhé

6.10 Ubytování, hotel, restaurace
6.10.1 Hotel, noclehárna
6.10.2 Kemp
6.10.3 Restaurace

Tabulka 6.8 (pokračování)

6.11 Potraviny a nápoje
6.11.1 Obecně
6.11.2 Chléb a pečivo
6.11.3 Maso
6.11.4 Uzeniny
6.11.5 Ryby a mořské plody
6.11.6 Zelenina
6.11.7 Obiloviny a těstoviny
6.11.8 Koření a přísady
6.11.9 Mléko a mléčné výrobky
6.11.10 Ovoce
6.11.11 Dezerty
6.11.12 Nápoje
6.11.13 Zařízení a náčiní
6.11.14 Chody

6.12 Obchody a nakupování
6.12.1 Obecně
6.12.2 Jídlo
6.12.3 Oblečení: <i>Oddělení a oděvy, Doplnky, Materiál</i>
6.12.4 Tabák a kuřáci
6.12.5 Péče a údržba
6.12.6 Lékárna, léky

6.13 Veřejné a soukromé služby
6.13.1 Pošta a telekomunikace: <i>Pošta, Telekomunikace</i>
6.13.2 Banka
6.13.3 Policie
6.13.4 Pohotovost, první pomoc
6.13.5 Administrativa

6.14 Zdraví
6.14.1 Hygiena, péče o tělo
6.14.2 Nemoci, úrazy
6.14.3 Sociální péče
6.14.4 Nemocnice, klinika
6.14.5 Zdravotnická povolání a léčebné procedury

6.15 Rodinné, sociální a asociativní vztahy
6.15.1 Rodina
6.15.2 Ostatní vztahy, oslavy, svátky

6.16 Jazyk
6.16.1 Jazyky: <i>Typologie, Vlastnosti jazyka, Aktivity, Mediální nosiče</i>
6.16.2 Jazyková činnost

6.17 Životní prostředí, geografie, fauna, flóra, podnebí
6.17.1 Geografie
6.17.2 Podnebí
6.17.3 Urbanismus, město, vesnice
6.17.4 Zvířata
6.17.5 Rostliny

6.18 Společenský život a aktuální dění
6.18.1 Obecně
6.18.2 Politický život a občanství
6.18.3 Hospodářský a společenský život
6.19 Pojmy, představy, poznání
6.20 Věda a technika

Pozn. Srov. Beacco & Porquier (2007).

Popisy referenčních úrovní pro francouzštinu uvádějí často otevřené inventáře pro určitá témata (např. *zvířata, části lidského těla* aj.), označené symbolem hranatých závorek: [...]. Tyto inventáře mají umožnit každému volný výběr prvků pro danou kategorii. Aby však tvůrci učebnic nesměřovali při výběru slovní zásoby v těchto kategoriích k úplnosti jejich zastoupení, je i v těchto případech výběr usměrňován a rozdělen dle jednotlivých úrovní komunikační kompetence. Při svém výzkumném šetření jsme brali v potaz tato rozdělení, i když by bylo teoreticky možné v daných případech zařadit do úrovně A1 výrazy, které autoři začlenili do úrovní vyšších.

6.2.3 Zastoupená slovní zásoba a úroveň komunikační kompetence

Z výsledků zastoupení absolutní četnosti slovní zásoby, tedy obecných a specifických pojmů určených k naučení žáky (viz tabulka 6.9 a 6.10), je patrná převážně množstevní převaha osvojované slovní zásoby v učebnicích *Extra*. Zde je celkově v obou dílech učebnic naplánováno ovládnutí 1 360 lexikálních jednotek. To představuje pro žáky mnohem větší zátěž v porovnání s ostatními zkoumanými soubory. Pro srovnání: osvojení zhruba 1 400 až 1 700 lexikálních jednotek se uvádí obecně pro dosažení prahové úrovně, tedy úrovně B1 (srov. Průcha, Walterová, & Mareš, 2003, s. 215).

Tabulka 6.9

Celkový počet obecných pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích

	A1	A2	B1/B2	N/A	Celkem
Extra 1	146	26	40	15	227
Extra 2	30	26	73	38	167
Le Français entre nous 1	112	24	16	2	154
Le Français entre nous 2	53	17	27	6	103
Vite 1	110	18	17	4	149
Vite 2	52	15	35	13	115

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

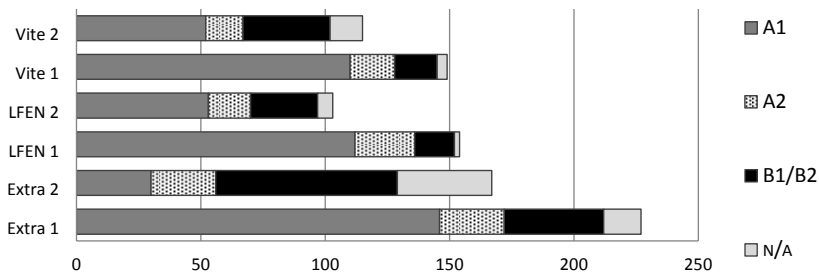
Tabulka 6.10

Celkový počet specifických pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích

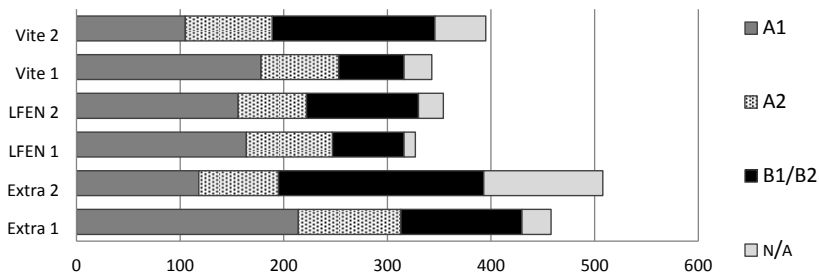
	A1	A2	B1/B2	N/A	Celkem
Extra 1	214	99	117	28	458
Extra 2	118	77	198	115	508
Le Français entre nous 1	164	83	69	11	327
Le Français entre nous 2	156	66	108	24	354
Vite 1	178	75	63	27	343
Vite 2	105	84	157	49	395

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

Pokud jde o porovnání množství obecných a specifických pojmů (viz obrázek 6.6 a 6.7), jsou logicky v prvních dílech zkoumaných učebnic shodně zastoupeny převážně obecné pojmy, zatímco v druhých dílech převažují pojmy specifické. Souhrnně však představují všechny zkoumané učebnice poměrně srovnatelnou zátěž v prvních i druhých dílech.



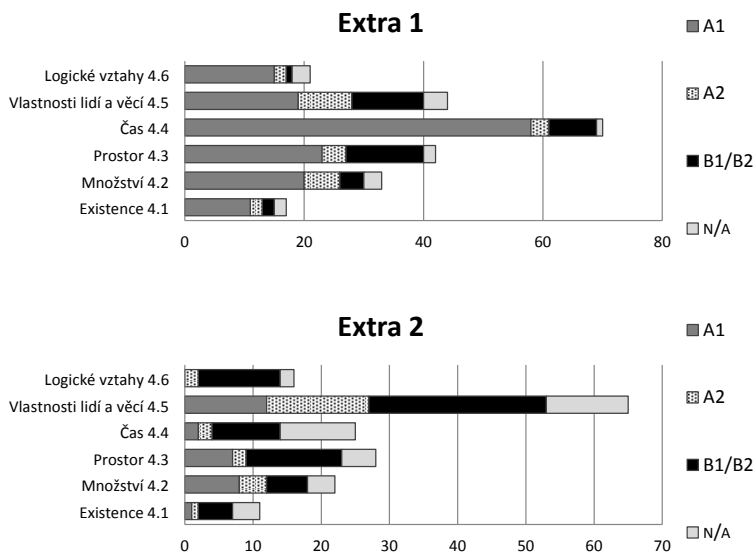
Obrázek 6.6. Grafické znázornění množství obecných pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



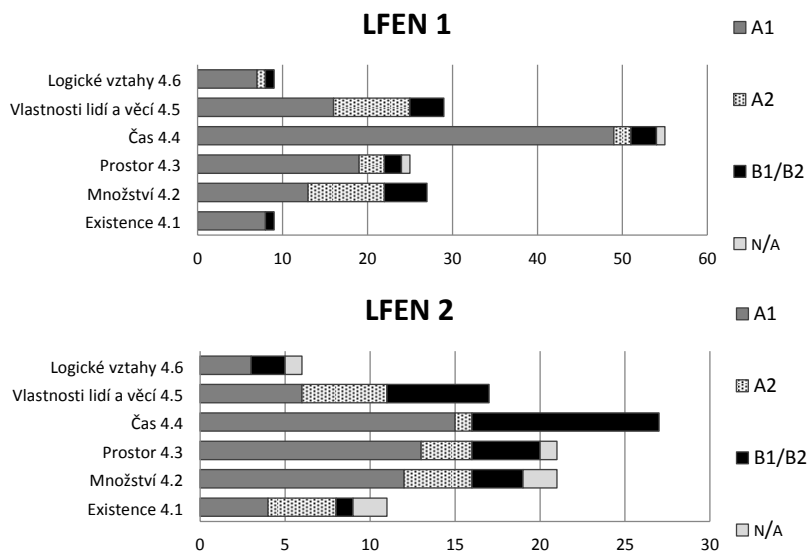
Obrázek 6.7. Grafické znázornění množství specifických pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Z grafického znázornění distribuce slovní zásoby je patrný výskyt tematických kategorií slovní zásoby v jednotlivých učebnicích. U obecných pojmů (obrázek 6.8, 6.9, 6.10) stojí v prvních dílech zkoumaných učebnic za povšimnutí nejreprezentativnější zastoupení kapitoly 4.4 *Čas*. Jedná se převážně o užitečné osvojení výrazů pro orientaci v čase týkající se názvů dnů v týdnu, měsíců a ročních období. Ve druhých dílech těchto učebnic se již toto zastoupení liší: V *Le français entre nous* a *Vite* zůstávají hojně obsaženy kapitoly 4.4 a 4.2 *Množství*. K nim se přidává 4.3 *Prostor* v učebnici *Le français entre nous* a 4.5 *Vlastnosti lidí a věcí* u *Vite*. Rozsah jednotlivých kapitol však zůstává v daných učebnicích relativně homogenní. V druhém dílu učebnice *Extra* se však setkáváme se značným rozdílem mezi zastoupením kapitoly 4.5 v porovnání s ostatními kapitolami, které jsou v daných učebnicích obsaženy v mnohem menší míře. Tento rozdíl je způsoben z velké části představením slovní zásoby reprezentující

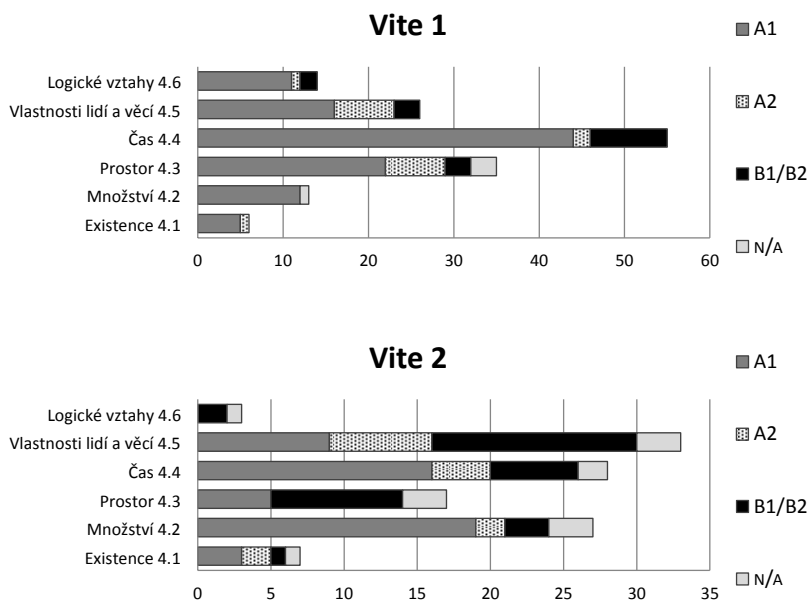
abstraktní vlastnosti lidí a věcí a určené k celkovému hodnocení kvality. Přitom jak v případě učebnice *Extra*, tak u *Víte* se tyto výrazy těžko využijí při komunikaci na úrovni A1.



Obrázek 6.8. Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích *Extra*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



Obrázek 6.9. Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích *Le français entre nous*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



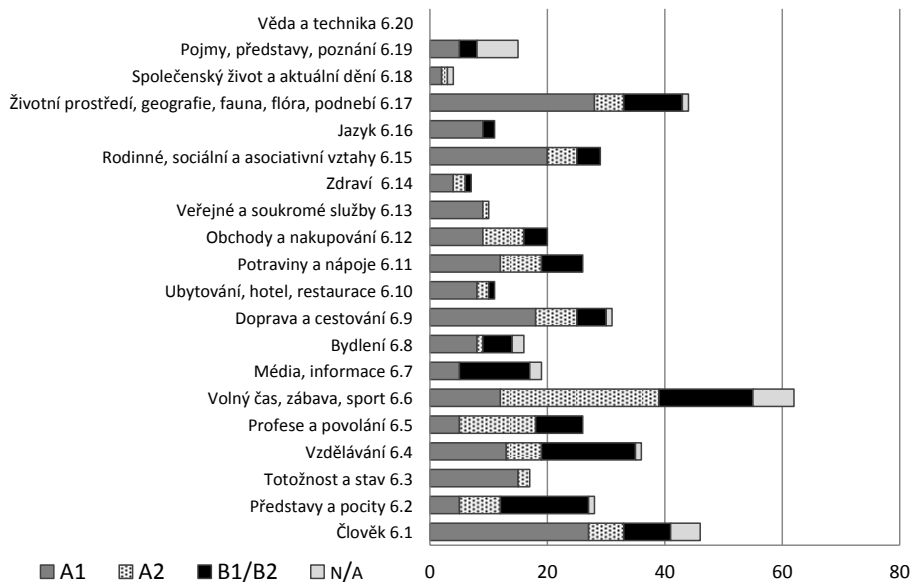
Obrázek 6.10. Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích *Vite*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

U specifických pojmů (obrázek 6.11, 6.12, 6.13) je v prvních dílech zkoumaných učebnic shodně velmi čteně obsažena kapitola 6.17 *Životní prostředí, fauna, flóra, geografie, podnebí*. Vyskytují se zde převážně názvy evropských, případně mimoevropských zemí. Přitom se jedná o otevřenou kategorii na úrovni A1, která je autory zkoumaných učebnic souhlasně téměř vyčerpána a v rámci učebnic slouží daná slovní zásoba spíše k nácvičku předložkových vazeb než k účelům reálné komunikace.

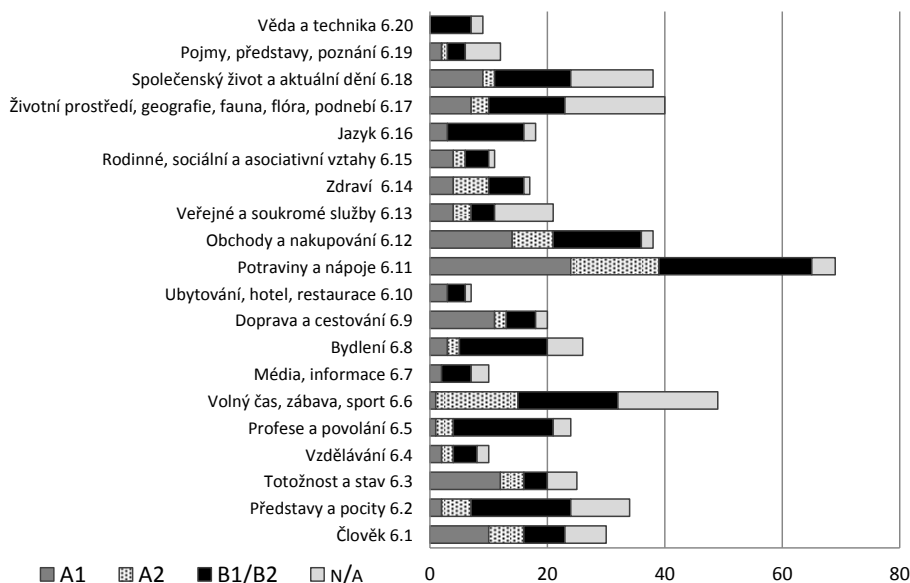
Ve všech prvních dílech daných učebnic lze také pozorovat vysoký podíl zastoupení kapitoly 6.6 *Volný čas, zábava, sport*. Jde zejména o názvy sportů a volnočasových aktivit, jež jsou v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu zahrnuty převážně pod úrovní A2. Tvůrci zkoumaných učebnic je však nejspíš považovali za užitečné s přihlédnutím k zájmům daného publika. Dále se již první díly v hojnosti výskytu specifických pojmů rozcházejí a jejich čtenější zastoupení je patrné u kapitol 6.1 *Člověk* v učebnici *Extra* a 6.12 *Obchody a nakupování* a 6.8 *Bydlení* u *Vite*. U kapitoly 6.8 (*Vite*) je přitom deklarovaná úroveň A1 respektována jen z velmi malé části.

Ve druhých dílech disponuje pak největším rozsahem kapitola 6.1 *Potraviny a nápoje* a v učebnicích *Le français entre nous* a *Vite* rovněž 6.12 *Obchody a nakupování*. U učebnice *Vite* je patrné i čtenější zastoupení kapitol 6.1 *Člověk*, 6.6 *Volný čas, zábava, sport* a 6.17 *Životní prostředí, fauna, flóra, geografie, podnebí*. Nejméně obsažena je v prvních dílech zkoumaných učebnic kapitola 6.18 *Společenský život a aktuální dění*, což by mohlo být opět způsobeno výběrem témat s ohledem na předpokládanou motivaci daného publika. Nicméně učebnice *Extra 2* již tuto kategorie zahrnuje poměrně více, oproti *Le français entre nous 2* a *Vite 2*. S přihlédnutím ke skutečnosti, že výběr slovní zásoby má být veden především potřebami žáků a jejich motivací, je z rozdílů zastoupenosti jednotlivých kapitol zřejmé, že tyto potřeby a motivace mohou být vnímány různými autory odlišně.

Extra 1



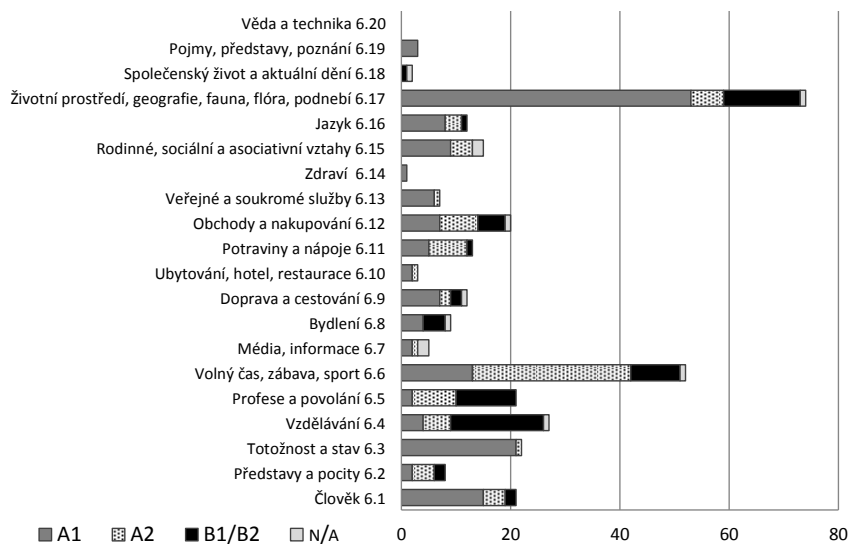
Extra 2



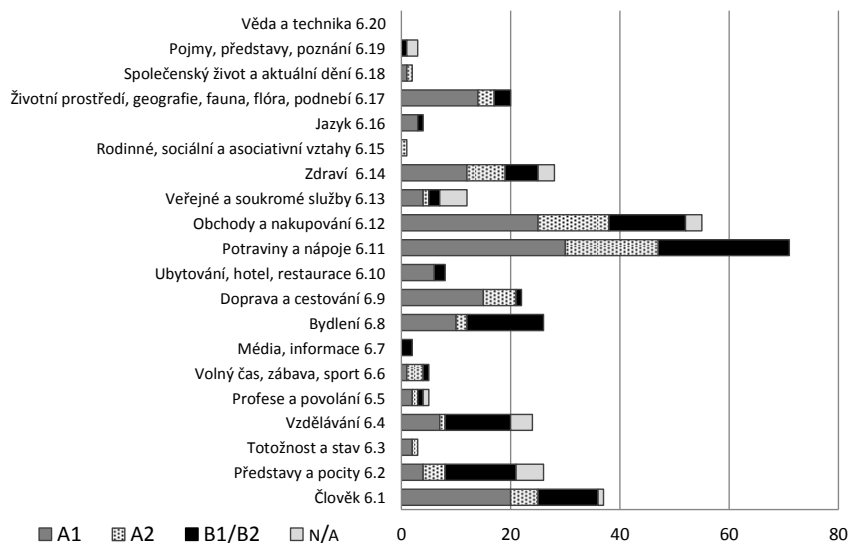
Obrázek 6.11. Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích *Extra*.

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

LFEN 1

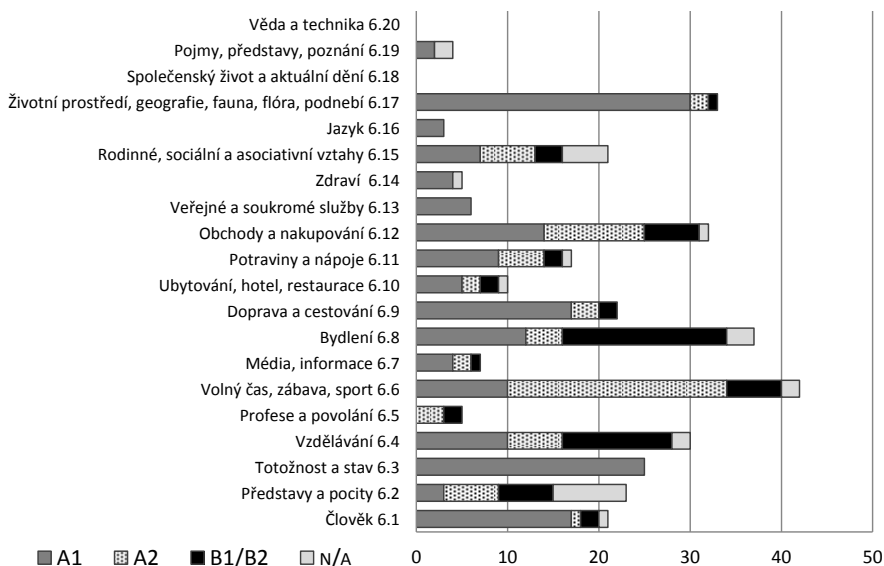


LFEN 2

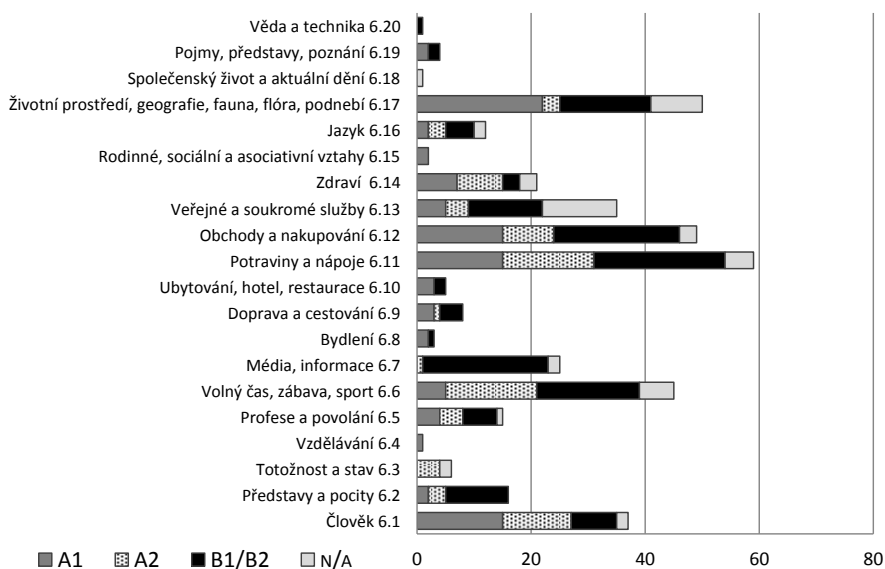


Obrázek 6.12. Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích *Le français entre nous*
 Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Víte 1



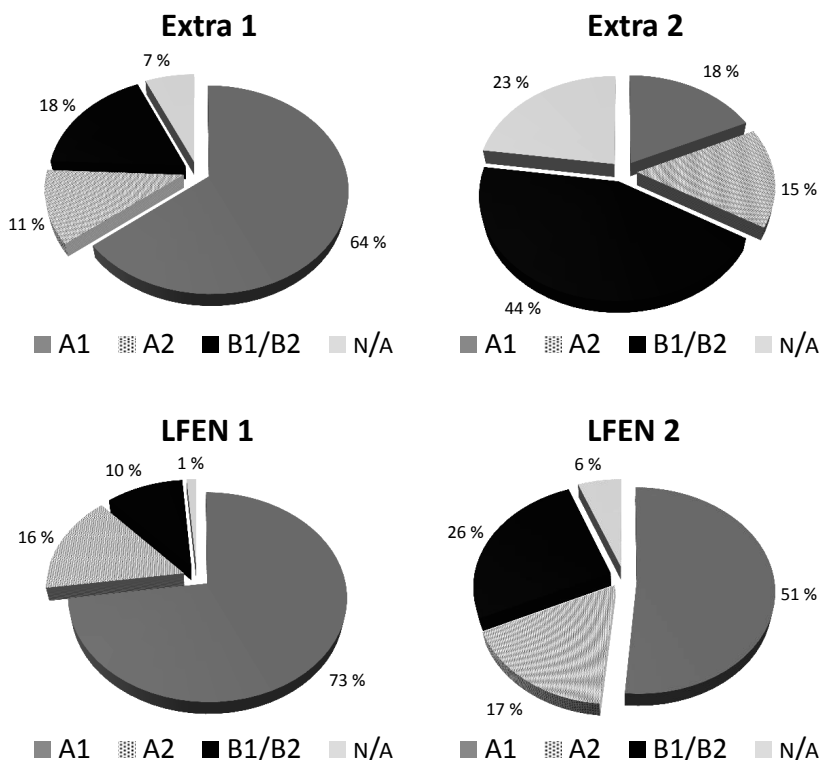
Víte 2

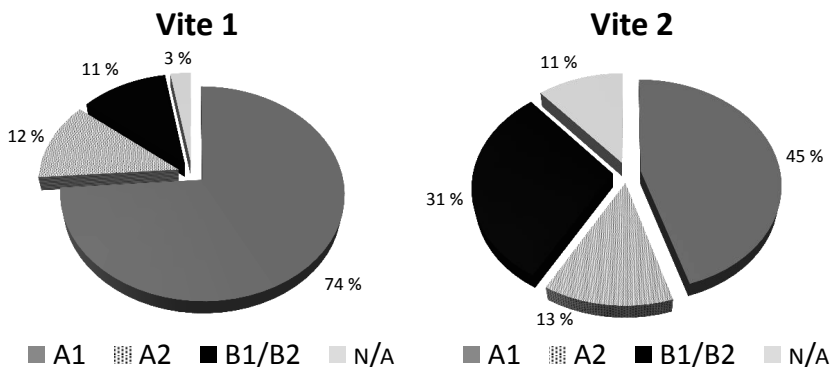


Obrázek 6.13. Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích *Víte*.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Co se týče procentuálního zastoupení jednotlivých úrovní komunikační kompetence pro oblast obecných pojmů (obrázek 6.14), představuje v prvních dílech zkoumaných učebnic největší podíl úroveň A1. Za ním následuje úroveň A2 v učebnicích *Le français entre nous* a *Vite* a B1/B2 u *Extra*, avšak rozdíl v zastoupení úrovní A2 a B1/B2 je ve všech třech zkoumaných učebnicích nepatrný.

U druhých dílů jsou již rozdíly v rozsahu jednotlivých úrovní znatelnější. Zatímco učebnice *Le français entre nous* a *Vite* představují ještě z relativně velké části obecné pojmy spadající pod úroveň A1, v učebnici *Extra* tvoří pouze 18 %. Velký podíl zastoupení úrovně B1/B2 ve všech zkoumaných učebnicích, spolu se slovní zásobou, jež nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, poukazuje na komplexnost slovní zásoby, která je předkládána žákům k osvojení.

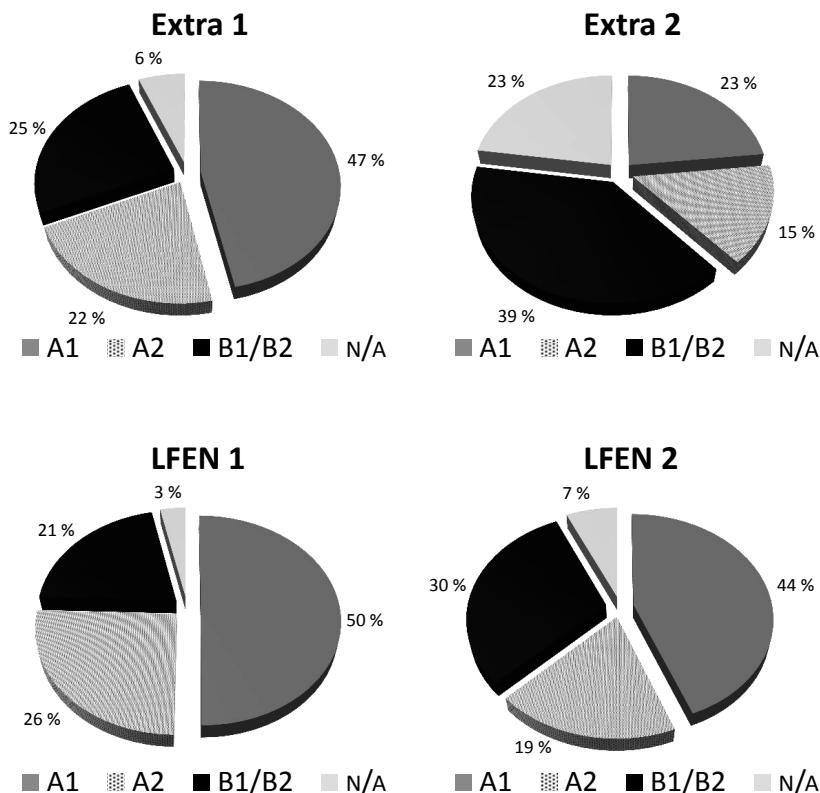


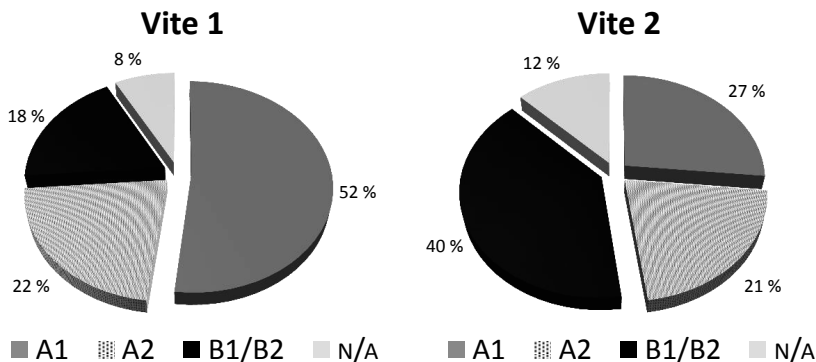


Obrázek 6.14. Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast obecných pojmů.

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

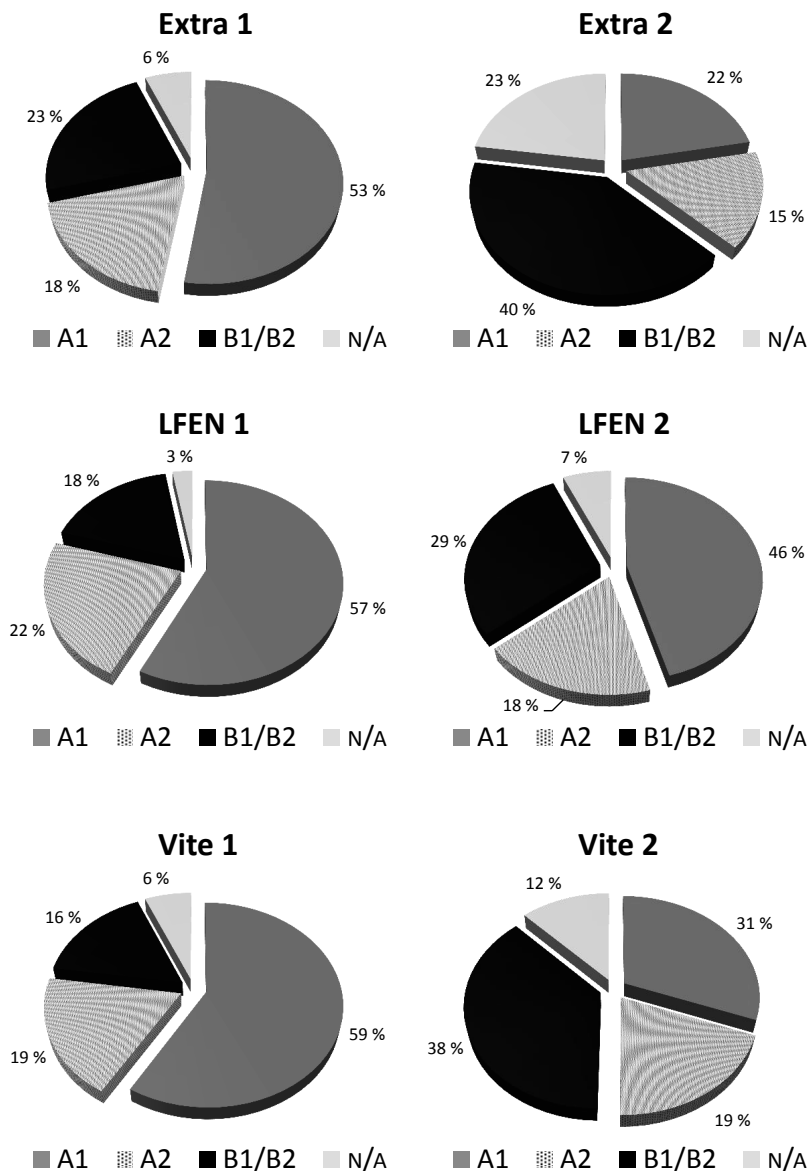
Pro oblast specifických pojmů (obrázek 6.15) platí více méně obdobné komentáře jako pro oblast obecných pojmů. Avšak s rozdílem, že úroveň A1 je vesměs méně reprezentativní.





Obrázek 6.15. Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast specifických pojmů.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Při celkovém srovnání zastoupení slovní zásoby ve zkoumaných učebnicích (obrázek 6.16) je možné konstatovat, že úroveň A1 je nejvíce respektována v učebnicovém souboru *Le français entre nous*, za níž následuje soubor *Vite*. Na posledním místě se nachází soubor učebnic *Extra*. Z toho lze usuzovat, že autoři vytvářející učebnici pro konkrétní vzdělávací kontext, se kterým mají určité zkušenosti, si jsou více vědomi toho, co mohou očekávat od publika sdílejícího společný mateřský jazyk, a snaží se žáky zbytečně nepřetěžovat. Zastoupení vyšších úrovní komunikační kompetence v oblasti slovní zásoby je pak dáno především nedůsledností tvůrců učebnic v rozlišování slovní zásoby určené k osvojení žáky a té vyskytující se v učebnicích, která však nemá tvořit repertoár naučené slovní zásoby. Souvisí však také s jejím nerovnoměrným podílem – autoři se snaží v určitých oblastech vybrat k danému tématu co nejširší repertoár slovní zásoby, již žáci vzhledem ke svému komunikačním schopnostem a aktuálním zájmům a potřebám neumějí ještě uplatnit v praxi.



Obrázek 6.16. Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast slovní zásoby.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

6.3 Výzkumné šetření v oblasti jazykových funkcí

Při výzkumném šetření týkajícím se oblasti jazykových funkcí jsme porovnávali jazykový materiál pro realizaci jazykových funkcí ve zkoumaných učebnicích, jenž má být osvojován žáky, s inventáři jazykového materiálu pro vyjádření jazykových funkcí v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu. Předmětem výzkumu byl tedy veškerý jazykový materiál, který má dle autorů učebnic sloužit jako vzor nácviku ústní či písemné interakce. Jednalo se tedy především o texty modelových rozhovorů či modelovou korespondenci, k nimž jsme přiřadili i další výrazy objevující se izolovaně jako seznamy frazeologických obrátů pro vyjádření různých jazykových funkcí v rámci zkoumaných učebnic či nacházející se ve výčtu slovní zásoby a frazeologických obrátů v učebnicových přílohách nebo v seznamech na konci učebnic.

6.3.1 Zkoumané učebnice

Ve všech třech zkoumaných souborech učebnic tvoří jádro lekcí rozhovory. To je v souladu s fázemi přirozeného osvojování jazyka, kdy na prvním místě stojí porozumění ústní interakci, bez které nelze úspěšně komunikovat. Rozvoj dovednosti poslechu a řečové produkce tak zaujímá o něco důležitější postavení nežli nácvik čtení a písemné produkce. V učebnicích *Le français entre nous* prostupují rozhovory v různé míře celou lekcí a mají za úkol ilustrovat, kromě kulturního aspektu frankofonního prostředí, probírané jazykové funkce, slovní zásobu či gramatické jevy. V učebnicích *Extra* a *Vite* začíná každá lekce situačním rozhovorem. V případě učebnice *Extra* je ilustrován prostřednictvím fotorománu a v učebnici *Vite* se využívá kreseb nebo fotografií reprezentujících osoby a situace. I zde mají dle autorů rozhovory sloužit k nácviku jazykových funkcí, slovní zásoby a morfosyntaktických struktur. O problematičnosti těchto lexikálních a gramatických cílů modelových rozhovorů se zmíníme při vyhodnocování výsledků. Zároveň se ve všech třech souborech zkoumaných učebnic setkáme i s krátkými modelovými texty, které slouží jako vzory k nácviku jednoduchých písemných forem společenského styku.

V jednotlivých rozhovorech se dodržují zásady pro jejich fungování, tedy vytváření jednoduchých sdělení a dodržování základních

pravidel interakce, vyznačujících se střídáním replik, párových sekvencí, dodržováním zdvořilostních pravidel atd. V občasné přílišné snaze autorů představit v rozhovoru žákům veškeré morfosyntaktické struktury a slovní zásobu, se kterými se dále setkají v rámci tematického zaměření lekce, působí tyto rozhovory značně nepřírozně. Tento jev lze pozorovat téměř systematicky v učebnici *Vite* a chvílemi i u *Le français entre nous*. V učebnici *Extra* je naopak patrná větší snaha ukázat autentický rozhovor v jeho přirozenosti, což má však často za následek přesahy deklarované úrovně komunikační kompetence. To je vzhledem k záměru tvůrců učebnice prezentovat tyto rozhovory jako modely pro tvorbu podobných rozhovorů samotnými žáky značně problematické.

Při porovnání komunikačních cílů zkoumaných učebnic, které by měly vést k osvojování jazykových funkcí, byly nejprve zjištěny, stejně jako v podobně zaměřených studiích vybraných učebnic francouzského jazyka (srov. Beacco et al., 2008), určité terminologické nepřesnosti (viz tabulka 6.11 a 6.12). Jazykové funkce jsou ve zkoumaných vzorcích učebnic často rozlišovány na základě jejich obsahu. Například ve všech zkoumaných učebnicích najdeme komunikační cíle *počítat od 1 do 20*, *vyjádřit umístění v prostoru*, *zeptat se na jméno*, *popsat své město* či *vyjmenovat některá zvířata*, *školní pomůcky* aj. Jazyková funkce *informovat se* je uvedena v učebnici *Extra* jako *zeptat se na osobní údaje*, avšak v učebnicích *Le français entre nous* a *Vite* jako *zeptat se na jméno*, *národnost*, *bydliště*, *telefonní číslo* aj. To vše může mít za následek, jak bylo zdůrazňováno ve výše zmíněných studiích, odvrácení pozornosti žáků od žánrové charakteristiky na lexikální struktury. Podobně se ve všech souborech zkoumaných učebnic objevují komunikační cíle jako *mluvit o minulých událostech* nebo *mluvit o tom, co se stalo* či *vyprávět události v minulosti*, což může zase odvést pozornost na gramatické jevy. Osobně se tedy přikláníme spíše k užívání terminologie jazykových funkcí navržených v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu, které pro definici jednotlivých jazykových funkcí používají převážně performativních sloves zdůrazňujících vykonávanou činnost (viz tabulka 6.13).

Tabulka 6.11
Komunikační cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic

Lekce	Extra 1	LFEN 1	Víte 1
0/1/0	Poznat francouzštinu mezi dalšími jazyky Hláskovat Počítat od 1 do 20 Komunikovat ve třídě Vyjádřit datum Pozdravit Představit se	Pozdravit Představit se Hláskovat jméno	Hláskovat jednoduchá slova
1/2/1	Představit se Popsat a představit ostatní osoby Zeptat se na věk, národnost aj. Vyjádřit vlastnictví Mluvit o své rodině	Pozdravit a zeptat se, jak se někdo má Poděkovat Sdělit o sobě základní údaje: jméno, bydliště, národnost, cizí jazyky Vyplnit jednoduchý formulář Nadiktovat elektronickou adresu Požádat o zopakování toho, co bylo řečeno druhou osobou (<i>Pardon?</i>)	Pozdravit, rozloučit se Zeptat se, jak se někdo má Zeptat se na jméno a představit se Identifikovat osoby Představit někoho
2P1/3/2	Něco navrhnout Přijmout/odmítnout návrh Vyjádřit své preference Mluvit o volném čase, koníčcích, zálibách Vyjádřit nespokojenost, nadšení Popírat něco	Představit členy rodiny Jednoduše popsat osobu	Zeptat se na informace o věku, datu narození, místě bydliště a sdělit je
3/4/3	Zeptat se na čas, udat čas Vyjádřit děj v přítomnosti a zdůraznit trvání děje Mluvit o svých zvycích, každodenních aktivitách, o svém rozvrhu Zeptat se někoho na zvyky a každodenní aktivity	Komunikace ve třídě Vyjádřit časové údaje Vyjádřit preferenci	Vyjádřit svou náklonnost Popsat osoby Zeptat se na národnost a sdělit ji

Tabulka 6.11 (pokračování)

4P2/5/4	<p>Popsat svoji čtvrt', svoje město Určit místo Zeptat se na cestu a udat cestu Tykání a vykání Prikázat někomu něco Vyjádřit nutnost Zeptat se na něco zdvořile</p>	<p>Vyjádřit preference</p>	<p>Zeptat se, co kde je, a sdělit tyto informace Popsat charakter</p>
5/6/5	<p>Mluvit po telefonu Vyprávět události v minulosti Popsat svůj den/víkend Vyprávět příběh</p>	<p>Domluvit si čas a místo schůzky Vyjádřit plánování do budoucna Vyjádřit vlastní názor, souhlas a nesouhlas Napsat pozvánku na oslavu, blahopřání</p>	<p>Zeptat se na čas a sdělit informace o čase Zeptat se na rozvrh hodin Vyjádřit četnost a trvání</p>
6P3/P/6	<p>Informovat někoho Informovat se (o datu, trvání, místě aj.) Mluvit o svých prázdninových aktivitách Umístit události v čase a prostoru Rozumět informacím o počasí a předat je</p>	<p>Elektronická komunikace Zeptat se na počasí Vyjádřit souhlas a nesouhlas</p>	<p>Navrhnout něco či zeptat se na něco a odpovédět Situovat předměty v prostoru Vyjádřit pocity Požádat o svolení a odpovédět</p>
-/7/7		<p>Jednoduše popsat plán akce Požádat někoho o něco Napsat jednoduchý pozdrav z prázdnin Mluvit o letních prázdninách</p>	<p>Představit svou rodinu Popsat svůj domov Říct někomu, aby něco udělal</p>
-/8			<p>Poprosit o adresu a sdělit ji Zeptat se na cestu a popsat ji Sdělit, co umíme Ohlásit se v telefonu</p>
-/9			<p>Plánovat a situovat své plány v čase Navrhnout a naplánovat schůzku Pozvat, nabídnout, přijmout, odmítnout</p>

Pozn.: LFEN – Le Français entre nous, P – Projekt.

Tabulka 6.12
 Komunikační cíle ve 2. dílech zkoumaných učebnic

Lekce	Extra 2	LFEN 2	Vite 2
0/1/0	Pozdravit Představit někoho Požádat někoho, aby se představil Nabídnout, přijmout nabídku, odmítnout Sdělit, co jsme dělali o víkendu Sdělit, kolik je hodin Lokalizovat v prostoru	Popsat školní rozvrh Zeptat se na cestu a umět ji popsat Mluvit o tom, co se stalo	Popsat osobu Popsat místa Poprosit někoho o něco Vyprávět události
1/2/1	Představit se, mluvit o sobě a svých přátelích Informovat se a poskytnout informace Mluvit o svých zájmech Omluvit se Popsat osobu Mluvit o svých preferencích v oblékání	Popsat byt, dům Popsat všední den Na stejné věci se zeptat kamaráda	Zeptat se na povolání a sdělit ho Vyjádřit přání či záměr Zdvouřile poprosit a odpovédět
2P1/3/2	Nabídnout, pozvat, přijmout, odmítnout, omluvit se Mluvit o budoucích událostech Zeptat se na cenu Komunikovat po telefonu Mluvit o svých preferencích v jídle, o skladbě jídla	Zeptat se, kolik co stojí, a umět to určit Vyjádřit množství	Koupit výrobek Zeptat se na cenu a uvést ji Vyjádřit množství
3/P1/3	Účastnit se rozhovoru Ptát se na názor, vyjádřit svůj názor Schválit návrh Mluvit o minulých událostech Mluvit o slavných osobnostech Rozluštit a dávat hádanky Zdůraznit něco, s použitím přízvučných zájmen	Popsat svátky a tradice Vyjádřit preference	Sdělit datum Zeptat se na informace o počasí a sdělit je Poblahopřát a odpovédět

Tabulka 6.12 (pokračování)

4P2/4/4	Informovat se a informovat o minulých událostech Mluvit o minulém víkendu, o minulých prázdninách Vyprávět příběhy Číst a rozumět novým událostem dne	Vyjádřit preference Vyjádřit vlastní názor a odůvodnit ho	Mluvit o svých plánech Situovat události v čase Vyjádřit trvání
5/5/5	Vyjádřit budoucí události Vyjádřit podmínky a hypotézy Předstírat nákup v obchodě Zeptat se na cenu, uvést ji Porovnat Vyjádřit přání, plány, předpovídat Slušně o něco poprosit Popsat podstatné jméno Vyhnout se opakování (osobní zájmena ve 3. pádu)	Zeptat se někoho na zdraví a popsat vlastní zdravotní stav Vyjádřit frekvencovanost děje	Požádat o radu a poradit Vyjádřit nutnost, zákaz Požádat o instrukce a podat je
6P3/6/6	Mluvit o ochraně životního prostředí Vyjádřit nutnost a zákaz Vyjádřit množství (nadbytek a nedostatek) Situovat a popsat místo Mluvit o své čtvrti, svém městě Porovnat Popsat nějakou věc	Komunikace přes internet Umět hovořit o nějaké osobě	Vyprávět události v minulosti (1) Vyjádřit svůj zájem Vyjádřit své zklamání
-/P2/7		Představit jeden frankofonní ostrov, který je zajímavý svou faunou Umět popsat zvíře a vyjádřit srovnání dvou věcí nebo zvířat	Popsat osobu Zeptat se a sdělit, jak se cítíme Požádat o radu a radit
-/-/8			Koupit oblečení Požádat o informace a podat je Požádat o názor a sdělit jej
-/-/9			Vyprávět události v minulosti (2) Popsat krajinu Vyprávět o svých prázdninách

Pozn.: LFEN – Le Français entre nous, P – Projekt.

6.3.2 Výzkumný nástroj a zastoupení jazykových funkcí ve zkoumaných učebnicích

V popisech referenčních úrovní pro francouzštinu je pro úroveň A1 zastoupena převážná většina definovaných kategorií a podkategorií jazykových funkcí (viz tabulka 6.13). Výjimku však tvoří zejména kapitola 3.6 *Strukturovat svou řeč*, protože většina podkapitol zde souvisí se souvislým ústním projevem, který dle SERRJ není definován v deskriptoru pro úroveň A1.

Tabulka 6.13

Kategorie jazykových funkcí dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu

Jazykové funkce / podkapitoly jazykových funkcí / jazykový materiál
(hvězdička signalizuje, že jazyková funkce není zastoupena pro úroveň A1)

3.1 Reagovat s ohledem na informace

3.1.1 Identifikovat

3.1.2 Konstatovat

3.1.3 Popsat

3.1.4 Vyprávět

3.1.5 Informovat se / dotazovat se (na)

(1) osobu/věc, (2) čas, (3) místo, (4) způsob, (5) stupeň n. množství, (6) důvod, *(7) identitu, (8) potvrzení či vyvrácení, *(9) a vyžadovat odpověď, *(10) a očekávat odpověď, *(11) a pochybovat, *(12) a vyjadřovat zvědavost

3.1.6 Potvrdit, odmítnout

3.1.7 Opravit

(1) kladnou výpověď, *(2) zápornou výpověď

3.1.8 Odpovědět na žádost o informaci

*(1) potvrzením n. vyvrácením, *(2) o čase, místě..., (3) identifikovat, *(4) otázkou, (5) negativně

Tabulka 6.13 (pokračování)

3.2 Reagovat na názory a postoje
3.2.1 Vyjádřit svůj názor
3.2.2 Vyjádřit svůj souhlas (1) na kladnou či zápornou výpověď, (2) s rezervou, *(3) připustit
3.2.3 Vyjádřit svůj nesouhlas (1) na kladnou či zápornou výpověď, (2) na zápornou výpověď, (3) oslabeně, (4) úplně
3.2.4 Schválit
3.2.5 Neschválit
3.2.6 Protestovat
3.2.7 Říct, že víme
3.2.8 Vyjádřit svou neznalost
3.2.9 Vyjádřit skutečnost, že si vzpomínáme
*3.2.10 Vyjádřit, že jsme něco zapomněli
3.2.11 Připomenout něco někomu
3.2.12 Vyjádřit stupeň jistoty (1) jistotu, (2) nejistotu či rozpačitost, (3) nedůvěru, *(4) samozřejmost, (5) možnost, *(6) nepravděpodobnost
3.2.13 Vyjádřit schopnost něco dělat
3.2.14 Vyjádřit touhu po něčem (něco dělat)
*3.2.15 Vyjádřit záměr něco udělat
3.2.16 Vyjádřit povinnost, zákaz
3.2.17 Vyjádřit morální či společenskou normu
3.2.18 Obvinít, vinit se, přiznat
3.2.19 Odmítnout obvinění
3.2.20 Omluvit se

3.3 Reagovat na emoci nebo pocit
3.3.1 Vyjádřit radost, veselí, štěstí
3.3.2 Vyjádřit smutek, sklíčenost
3.3.3 Zeptat se na radost nebo smutek
3.3.4 Utišit, podpořit, vzpružit
3.3.5 Vyjádřit sympatii
3.3.6 Vyjádřit naději
3.3.7 Vyjádřit politování
*3.3.8 Vyjádřit strach, obavu, úzkost
*3.3.9 Uklidnit
*3.3.10 Vyjádřit úlevu
3.3.11 Vyjádřit fyzické utrpení
3.3.12 Vyjádřit, že se nám někdo/něco líbí
3.3.13 Vyjádřit, že se nám někdo/něco nelíbí
3.3.14 Vyjádřit přednost
3.3.15 Vyjádřit spokojenost
3.3.16 Vyjádřit nespokojenost, stěžovat si
3.3.17 Zeptat se na ne/spokojenost
3.3.18 Vyjádřit hněv, špatnou náladu
3.3.19 Reagovat na hněv, špatnou náladu
*3.3.20 Napadnout někoho, urážet
*3.3.21 Klít, nadávat
3.3.22 Vyjádřit zájem o něco
3.3.23 Vyjádřit zájem o to, co někdo říká
3.3.24 Vyjádřit překvapení
3.3.25 Vyjádřit, že nejsme překvapeni
3.3.26 Vyjádřit lhostejnost, nezájem
3.3.27 Vyjádřit vděčnost, uznání, poděkovat

3.4 Reagovat na činnosti, akce

3.4.1 Poprosit někoho, aby něco udělal

(1) rozkazem, *(2) návrhem, *(3) prosbou, (4) žádostí o pomoc, (5) objednávkou, (6) zdvořile

3.4.2 Odpovědět na prosbu, dotaz

(1) bezvýhradně souhlasit, (2) souhlasit s výhradami, (3) váhat, vykrucovat se, (4) odmítat

3.4.3 Navrhnout někomu, aby něco udělal

3.4.4 Navrhnout někomu udělat něco společně

3.4.5 Navrhnout někomu, aby něco za někoho či pro někoho udělal, aby pomohl

3.4.6 Navrhnout někomu něco mu dát, půjčit

3.4.7 Odpovědět na nabídku

(1) souhlasit, (2) souhlasit s výhradami, (3) váhat, vykrucovat se, (4) odmítat, *(5) dát další návrh

3.4.8 Radit

3.4.9 Upozornit (na nebezpečí...)

3.4.10 Povzbudit

3.4.11 Požádat o povolení, souhlas

3.4.12 Dát svolení

(1) bezvýhradně, (2) s výhradami, s nevolí

3.4.13 Odepřít

3.4.14 Zakázat

*3.4.15 Mít námitky k zákazu

3.4.16 Vyhrožovat

3.4.17 Slibovat

3.4.18 Vyčítat

3.5 Reagovat při společenských rituálech

3.5.1 Omluvit se

3.5.2 Upoutat pozornost

3.5.3 Zdravit

3.5.4 Odpovědět na pozdrav

3.5.5 Představit někoho

3.5.6 Představit se

3.5.7 Odpovědět na představení se

3.5.8 Přivítat někoho

3.5.9 Vznést přípitek

3.5.10 Blahopřát

3.5.11 Vyjádřit soustrast

3.5.12 Přát něco někomu

3.5.13 Rozloučit se

3.5.14 Reagovat telefonicky

(1) odpovědět, (2) chtít s někým hovořit, (3) ptát se, kdo hovoří, (4) nechat čekat, *(5) končit hovor

3.5.15 Reagovat dopisem

(1) začít dopis či zprávu, (2) ukončit dopis či zprávu

3.5.16 Poděkovat

3.5.17 Reagovat na poděkování

Tabulka 6.13 (pokračování)

3.6	Strukturovat svou řeč
*3.6.1	Oznámit plán
3.6.2	Uvést příběh, anekdotu
3.6.3	Uvést informaci
3.6.4	Uvést téma, předmět hovoru
3.6.5	Rozvést téma, předmět hovoru
*(1)	vyjmenovat, *(2) řadit, (3) porovnávat, (4) popsat, (5) vyprávět
3.6.6	Podtrhnout, zvýraznit
*3.6.7	Přejít k něčemu jinému
*3.6.8	Navrhnout nové téma, předmět hovoru
*3.6.9	Odmítnout téma, předmět hovoru
*3.6.10	Uvést odbočku od tématu
*3.6.11	Uzavřít odbočku od tématu
*3.6.12	Vrátit se k předešlému tématu
3.6.13	Uvést příklad
3.6.14	Oznámit něco
*3.6.15	Citovat
*3.6.16	Sumarizovat
3.6.17	Opravit se, začít znovu
3.6.18	Hledat nějaké slovo, výraz
3.6.19	Nahradit zapomenuté či neznámé slovo
(1)	slovem obecným, (2) parafrází, opisem
3.6.20	Požádat o pomoc při hledání nějakého slova, výrazu
3.6.21	Uzavřít svou řeč
3.6.22	Začít psát dopis
3.6.23	Uzavřít dopis

3.7	Strukturovat verbální interakci
3.7.1	Zahájit konverzaci
3.7.2	Mít slovo v průběhu konverzace
3.7.3	Požádat o slovo
*3.7.4	Dostat se ke slovu po přerušení
*3.7.5	Zabránit někomu mluvit
3.7.6	Ujistit se, že partner dobře pochopil
(1)	zeptat se, zda rozumí, (2) definovat slovo či výraz, (3) parafrázovat, (4) upřesňovat, vysvětlit, (5) přeložit slovo či výraz
3.7.7	Ujistit se, že jsem dobře pochopil partnera
(1)	dát vědět, že jsme dobře nepochopili, (2) požádat o zopakování, (3) požádat o hláskování, (4) požádat o pomalejší vyjadřování, (5) požádat o definici či parafrázi, (6) požádat o potvrzení, (7) ověřit, co jsme pochopili

Pozn. Srov. Beacco & Porquier (2007).

Vzhledem ke skutečnosti, že vyjadřování jazykových funkcí tvoří základ komunikace a ostatní jazykový obsah, tedy morfosyntaktické struktury a slovní zásoba jsou jazykovým funkcím podřízeny, prolínají se tyto inventáře v hojně míře se seznamy definovanými pro oblast gramatiky a slovní zásoby. Přitom se však úroveň některých prvků uvedených v seznamech může lišit v závislosti na kontextu jejich užití. Například některá frazeologie pro vyjádření určité jazykové funkce

může spadat pod úroveň A1 jako frekventovaný a užitečný výraz, avšak v jiném kontextu představujícím součást slovní zásoby může spadat pod úroveň vyšší.

6.3.3 Zastoupené jazykové funkce a úroveň komunikační kompetence

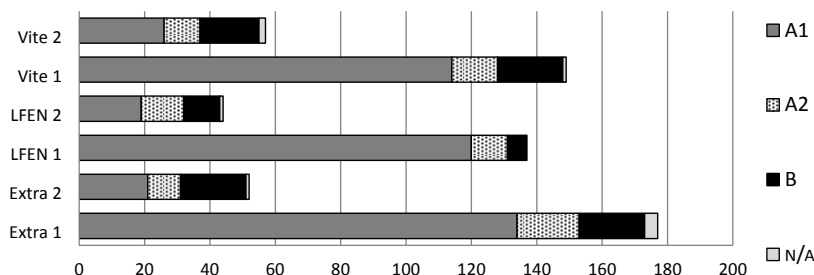
Při porovnání reprezentace absolutní četnosti výskytu jazykového materiálu pro vyjádření jazykových funkcí určeného k osvojení žáky (viz tabulka 6.14, obrázek 6.17) lze pozorovat jeho mnohem širší zastoupení v prvních dílech učebnic. Tento nepoměr rozsahu kapitol jazykových funkcí v prvních a druhých dílech zkoumaných učebnic může být způsoben tendencí autorů představovat společně různé obraty pro realizaci dané jazykové funkce. To je při respektování úrovně komunikační kompetence zcela v pořádku, neboť se tak žáci učí improvizaci a přizpůsobování se diskurzivnímu kontextu.

Tabulka 6.14

Celkový počet jednotek pro realizaci jazykových funkcí určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích

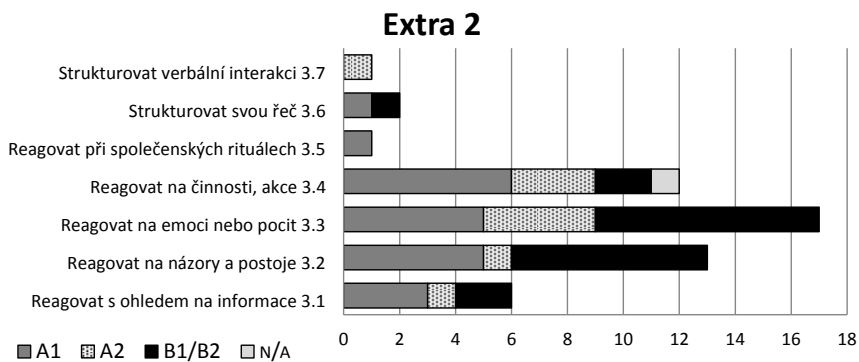
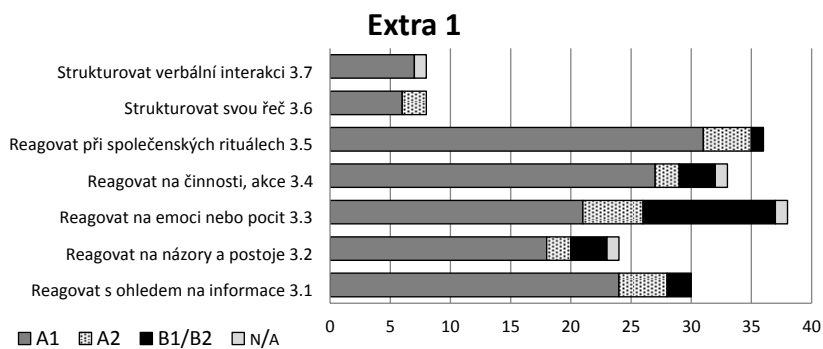
	A1	A2	B1/B2	N/A	Celkem
Extra 1	134	19	20	4	177
Extra 2	21	10	20	1	52
Le Français entre nous 1	120	11	6	0	137
Le Français entre nous 2	19	13	11	1	44
Vite 1	114	14	20	1	149
Vite 2	26	11	18	2	57

Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní pro francouzštinu.

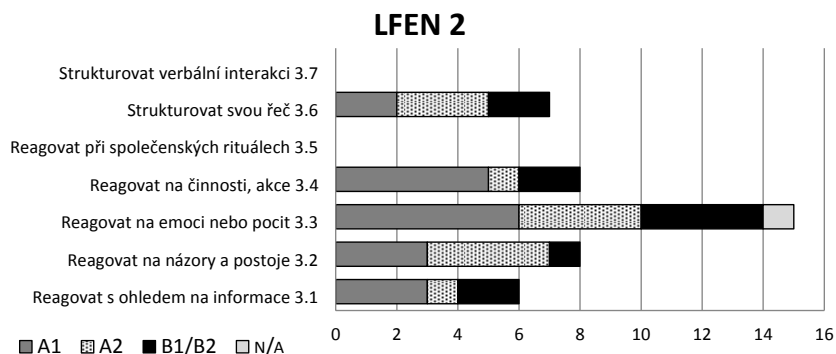
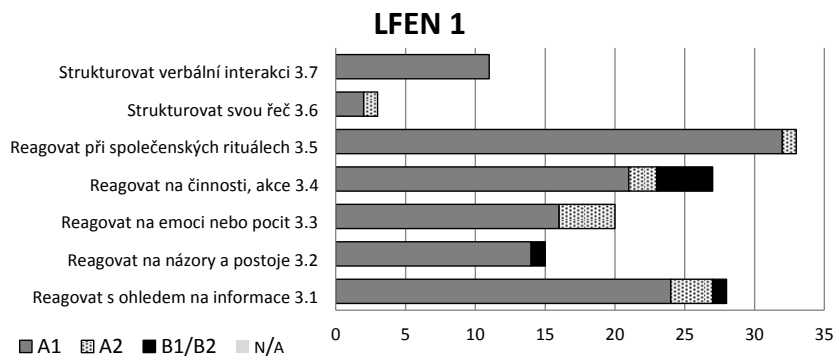


Obrázek 6.17. Grafické znázornění množství jednotek pro realizaci jazykových funkcí určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích.
Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

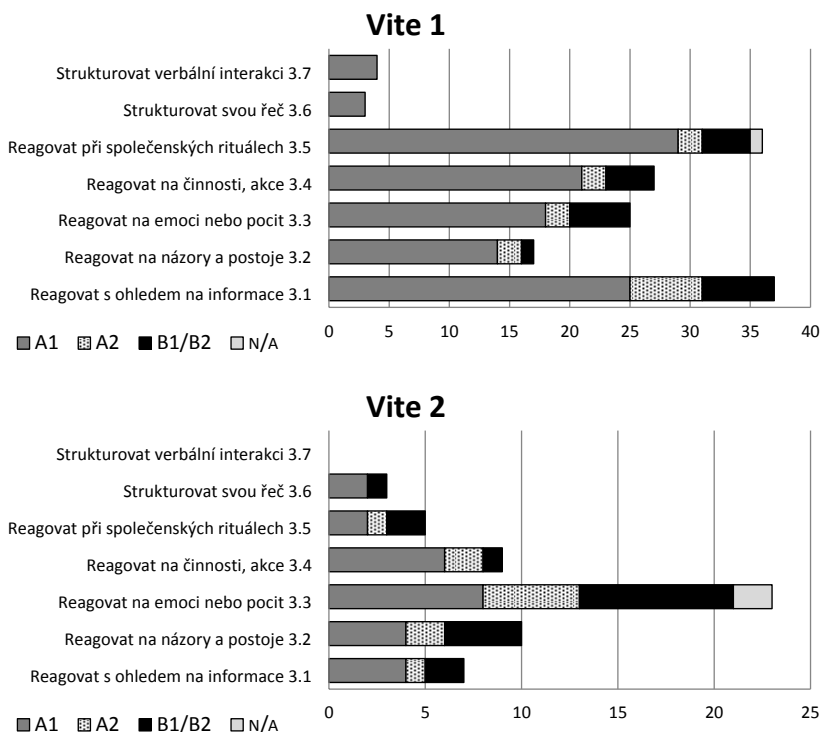
Z grafického znázornění zastoupení jednotlivých kategorií jazykových funkcí (viz obrázek 6.18, 6.19, 6.20) vyplývá, že zatímco v prvních dílech zkoumaných učebnic jsou jednotlivé kategorie reprezentovány poměrně vyváženě, ve druhých dílech se již objevuje větší disbalance. Velký důraz je kladen převážně na rozsah kapitoly 3.3 *Reagovat na emoci nebo pocit*. Přitom se vybrané výrazy často vyznačují větší komplexností namísto upřednostňování úspornějších obrátů, které nabízejí popisy referenčních úrovní *Niveau A1 pour le français*. Při podrobnějším průzkumu zastoupení jazykových funkcí lze konstatovat, že ve zkoumaných učebnicích shodně absentují některé kategorie související s vyjádřením negativních názorů a pocitů či s reakcí při společenských rituálech, jako například *Vyjádřit soustrast*. To může poukazovat na tendence autorů preferovat pozitivní situace, avšak z pohledu žáka mít neblahý vliv na rozvoj všestranné komunikace. Poměrně menší zastoupení jazykových funkcí u kapitol 3.6 *Strukturovat svou řeč* a 3.7 *Strukturovat verbální interakci* lze zdůvodnit danou úrovní komunikační kompetence, kdy nemůžeme zatím hovořit o plynulém jazykovém projevu.



Obrázek 6.18. Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích *Extra*.
 Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



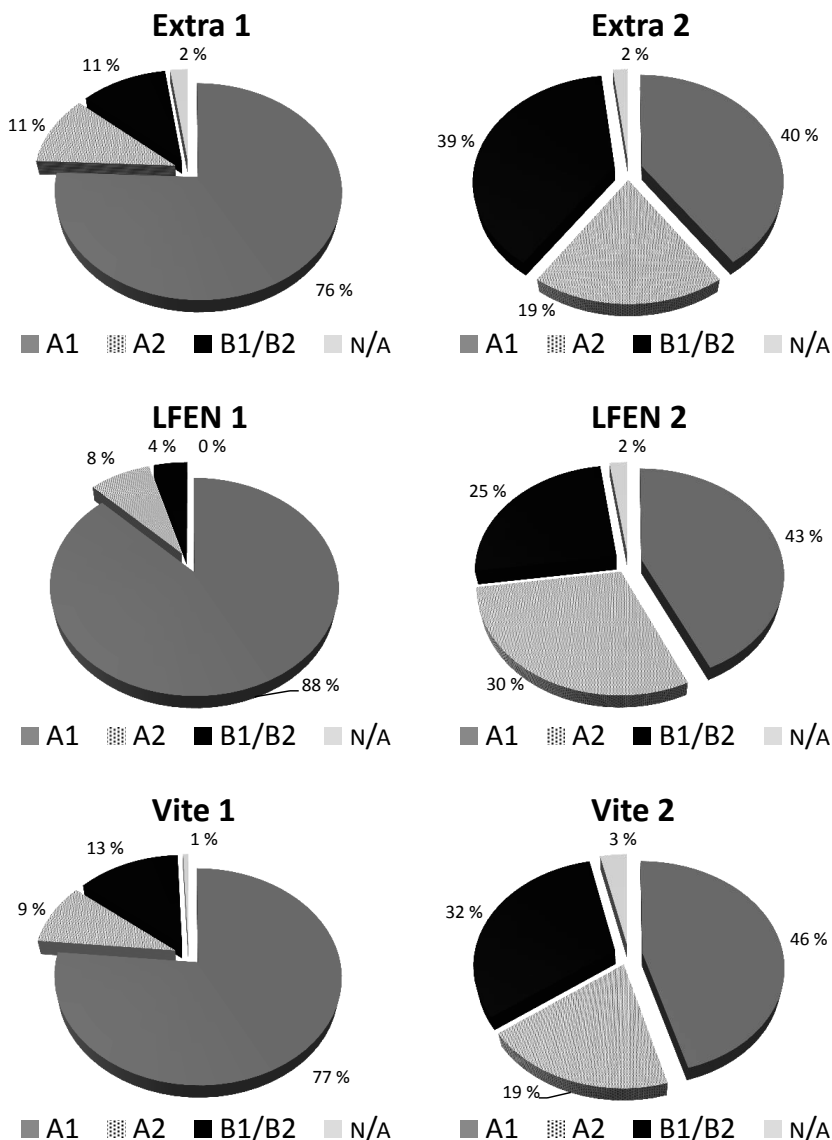
Obrázek 6.19. Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích *Le français entre nous*.
 Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.



Obrázek 6.20. Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích *Vite*.
Pozn.: N/A – nefiguje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Při pohledu na grafické znázornění procentuálního zastoupení jednotlivých úrovní komunikační kompetence v oblasti jazykových funkcí (obrázek 6.21) lze pozorovat, že zatímco v prvních dílech zkoumaných učebnic je úroveň A1 z převážné části respektována, ve druhých dílech zkoumaných učebnic se již vyskytuje mnohem více jazykového materiálu určeného k osvojení žáky, který spadá pod úroveň A2 a vyšší. Zastoupení vyšších jazykových úrovní v oblasti jazykových funkcí je dáno především představováním výrazů, které sice mohou být v mluvené francouzštině běžné, avšak vzhledem k jejich syntaktické obtížnosti nespádají pod úroveň A1. Přitom by bylo v mnoha případech možné využít formulací navržených v *Niveau A1 pour le français* a složitější syntaktické struktury zařadit do učebnic z důvodů přesahu úrovně komunikační kompetence a větší kognitivní náročnosti pro žáky až později. Zároveň je třeba zdůraznit, že výsledky sice ukazují na jistou shodu s úrovní A1, nepromítá se však do nich plně

jazyková náročnost způsobena častým výskytem komplikovanějších gramatických jevů či slovní zásoby, která je viditelná na výsledcích předešlých šetření.



Obrázek 6.21. Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast jazykových funkcí. Pozn.: N/A – nefiguruje v seznamech popisů referenčních úrovní.

Co se týče srovnání učebnic české a zahraniční provenience, nejsou rozdíly v zastoupení úrovně komunikační kompetence pro oblast jazykových funkcí nijak nápadné.

Shrnutí

Analýza jazykového obsahu vybraných učebnic francouzštiny jako cizího jazyka poukázala na velké přesahy úrovně komunikační kompetence deklarované samotnými tvůrci učebnic. Výzkum ukázal, že zatímco v prvních dílech zkoumaných souborů učebnic odpovídala ještě značná část jazykového obsahu určeného k osvojení žáky úrovně A1, ve druhých dílech byla již tato úroveň zastoupena v menší míře oproti úrovním vyšším, a to pro všechna provedená výzkumná šetření – v oblasti gramatiky, slovní zásoby a jazykových funkcí. Z toho vyplývá, že popisy referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*, založené na vědeckých výkumech a studiích pro konkrétní jazykové oblasti, představují méně náročné cíle než zkoumané učebnice. Zatímco učebnicový soubor *Extra* byl vydán ještě před vznikem popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* a jeho autoři se mohli inspirovat pouze obecnými deskriptory SERRJ, případně staršími referenčními nástroji pro určování obsahu učebnic francouzského jazyka, soubory učebnic *Le français entre nous* a *Vite* vznikly až po publikování referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*. Jejich tvůrci měli tedy při výběru obsahu teoreticky možnost vycházet z tohoto nástroje. To je však vzhledem k deklarované úrovni učebnic a jejich jazykovému obsahu málo pravděpodobné. Při porovnání učebnic českého a zahraničního původu lze za tu, která nejvíce koresponduje s úrovní komunikační kompetence A1, označit českou *Le français entre nous*. Její autoři si budou nejspíš více vědomi obecně delších etap osvojování jazyka v kontextu, který dobře znají. Zde je však nutné připomenout, že zatímco se oba díly učebnicového souboru *Le français entre nous* odvolávají na úroveň komunikační kompetence A1, další dva soubory již deklarují pro druhé díly učebnic úroveň A2.

V následující kapitole upozorňujeme na faktory, které mohly zkomplikovat průběh výzkumu nebo nějakým způsobem ovlivnit jeho výsledky. Jedná se především o používání samotného výzkumného nástroje, ale i o abstraktnost prováděných výzkumných šetření či zohlednění významu mnohojazyčnosti a specifik didaktiky dalšího cizího jazyka. Dále zde srovnáváme svá výzkumná zjištění s výsledky výzkumných studií týkajících se námi zkoumané problematiky, které jsme podrobněji představili ve čtvrté kapitole teoretické části práce. V závěru kapitoly navrhuje některá doporučení určená autorským týmům a vydavatelům učebnic, jež pramení z výsledků jednotlivých šetření našeho výzkumu poukazujících na jisté nedostatky v oblasti výběru jazykového obsahu učebnic.

7.1 Faktory ovlivňující výsledky uskutečněného výzkumu

Výsledky našeho výzkumu jsou ovlivněny mnoha skutečnostmi, které je nutné zmínit. V první řadě musíme zdůraznit, jak podotýkají i samotní autoři popisů referenčních nástrojů pro francouzštinu, že se jedná o nástroj, který se může doplňovat a adaptovat s přihlédnutím k danému kontextu (srov. Beacco & Porquier, 2007, s. 3), a s tímto vědomím musí být přistupováno i k výsledkům jednotlivých šetření.

Co se týče problematiky přiřazování samotného jazykového materiálu učebnic k jednotlivým kategoriím popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, setkali jsme se zejména v oblasti slovní zásoby a částečně i jazykových funkcí s jazykovými prvky, které nefigurovaly v seznamech existujících popisů. Zde se jednalo převážně o prvky, jež by se daly zařadit do úrovní C1 a C2. Tyto publikace se v současné době teprve připravují. V některých ojedinělých případech však mohlo jít i o jazykový materiál, který byl opomenut, a bylo by vhodné jej zařadit do již existujících popisů referenčních úrovní pro francouzštinu. V tomto případě jsou výsledky našeho výzkumu mírně zkresleny.

Další problematickou oblastí je tendence učebnic představovat gramatické jevy v celé jejich šíři. Vycházíme-li totiž z kapitol věnovaných gramatice v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu, musíme si všimnout, že mezi úrovní A1 a A2 existuje jen velmi úzká hranice (srov. Beacco & Porquier, 2007; Beacco et al., 2007). Tento rozdíl je způsoben převážně tím, že autoři popisů rozčlenili běžně užívané gramatické kategorie a jejich komponenty na základě závěrů výzkumů provedených v oblasti osvojování francouzštiny jako cizího jazyka na jednotlivá časová období, která by měla odpovídat po sobě jdoucím fázím při osvojování francouzské gramatiky. Proto jsou v našem výzkumu například všechna slovesa časovaná v přítomném čase ve všech osobách zařazena do úrovně A2. Přestože mnozí didaktikové zastávají názor, že pro účely základní konverzace je možné si mnohé mluvnické jevy osvojit zpočátku pouze lexikálně a teprve později je uvádět do jazykového systému (srov. Veselý, 1978/1979), většina současných učebnic francouzštiny zatím nereflexuje poznatky z oblasti postupných fází osvojování jazyka.

Na nižších úrovních týkajících se oblasti morfosyntaxe v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu se také často setkáváme u inventářů jazykového obsahu s definicemi typu *na této úrovni je žák schopen vnímat* či *identifikovat*, které se postupně na vyšších úrovních mění na *rozpoznat*, *znát*, *používat*. Je to dáno tím, že v počátečních stádiích je žák vystaven velkému množství morfosyntaktických struktur, které se naučí aktivně ovládat až v pozdějších stádiích učení. V praxi však situace často vypadá tak, že žáci jsou rychle zapojováni do aktivit spojených s používáním gramatických jevů. To zvyšuje kognitivní náročnost úloh a řadí je na vyšší stupeň úrovně komunikační kompetence. Aby se zabránilo tendencím urychlovat počáteční fázi osvojování jazyka, bylo by podle nás třeba postavit obsah učebnic na skutečné spirálové progresi, kdy by se žáci nejprve seznamovali s komponenty gramatického jevu nutnými k osvojení v prvotní fázi učení a teprve potom by se přistupovalo k jejich rozšiřování.

Dále pokládáme za důležité, že výsledky našeho výzkumu jsou samozřejmě abstraktní v tom smyslu, že nebereme v úvahu povahu a počet cvičení a aktivit, v nichž je jazykový materiál podrobený výzkumu začleněn, a tím pádem neodráží skutečnost, do jaké míry jsou mu žáci vystavováni. To hraje důležitou roli v procesu osvojování. Jak už jsme totiž dříve zmínili, ve výuce cizích jazyků není uplatňován lineární model

progrese. Jedná se o progresi spirálovou, která dává prostor k navracení se k probrané látce. Za osvojené tedy rozhodně nelze považovat učivo, kterému byl žák pouze vystaven.

Zároveň jsme si také vědomi skutečnosti, že i když má vzdělávání v oboru DCJ směřovat k dosažení úrovně A1 dle SERRJ, není dosažení úrovně vyšší v rozporu s RVP ZV. Problém však spatřujeme převážně v tom, že pokud užívaná učebnice deklaruje úroveň komunikační kompetence nižší a její jazykový obsah určený k osvojení této úrovně neodpovídá, může to poškozovat žáky, kteří s učebnicí pracují. V průběhu formativního a často i normativního hodnocení jsou totiž v důsledku zmíněného faktu hodnoceni jako *uživatelé základů jazyka*, avšak obsah hodnocení neodpovídá této definici a žáky penalizuje, ať již v podobě nedocnění jejich skutečných kompetencí či sníženého stupně hodnocení.

Na tomto místě je třeba připomenout rovněž skutečnost, že se zabýváme kontextem výuky francouzštiny jako dalšího cizího jazyka navazující na výuku angličtiny. V. Janíková (2013, s. 77) zdůrazňuje, že žáci učící se další cizí jazyk mají již zkušenosti s učením se cizímu jazyku, ovládají lépe lingvistickou terminologii a jsou kognitivně zralejší, a tudíž schopni zpracovávat komplexnější a abstraktnější obsahy. Učebnice by měly respektovat specifika žáků učících se další cizí jazyk a zohledňovat tato specifika při výběru jazykového obsahu. Pro francouzštinu to tedy znamená, že vzhledem k historickému vývoji je vhodné využívat pozitivního transferu, neboť například slovní zásoba, kterou znají žáci z angličtiny, je tvořena z převážné části slov francouzského původu. S tím pak souvisí i volba mnohých obrátů pro vyjadřování různých jazykových funkcí. Stejně tak v oblasti gramatiky lze využívat četných podobností francouzského jazyka s jazykem anglickým, kdy angličtina působí jako facilitující faktor při osvojování francouzské morfosyntaxe.

7.2 Srovnání výsledků našeho výzkumu a podobných skutečných studií

Nazákladě našich zjištění se potvrdila fakta vyplývající ze studií vybraných učebnic francouzského jazyka (srov. Beacco et al., 2008) – v učebnicích francouzského jazyka dodnes převládá tendence přebírat vzory

pramenící z dříve publikovaných učebnic a zavedené praxe, kde jsou na žáky kladeny vyšší nároky, převážně pokud jde o oblast gramatiky. Tato tendence přetrvává i navzdory novým poznatkům z výzkumů osvojování francouzštiny jako cizího jazyka.

Stejně tak jsme si v našem výzkumu ověřili zjištění, že výběr slovní zásoby může být v učebnicích mnohdy velmi nehomogenní. Autoři se zřejmě občas utápějí v příležitosti vybrat k danému tématu, které shledají tomuto účelu příznivě nakloněné, co nejširší repertoár slovní zásoby, aniž by přihlíželi k její upotřebitelnosti na dané úrovni komunikační kompetence.

Rovněž v oblasti jazykových funkcí jsme shledali nápadně menší zastoupení než to, které se objevuje v popisech referenčních úrovní pro francouzštinu. To lze, jak uvádějí autoři výše zmíněných studií, spatřovat v soustředění pozornosti spíše na obsah vyjádření, tedy na sémantické kategorie či morfosyntaktická pravidla, nežli na jeho funkční význam. Tímto způsobem dochází nejen k denaturalizaci interakcí, jež působí značně nepřírozeně, ale i k celkovému ochuzení učebnice o rozmanitost zastoupení navrhovaných jazykových funkcí.

7.3 Doporučení pro tvorbu učebnic

O tom, že tvorba obsahu učebnic je velmi složitý a provázaný proces, svědčí výpovědi jejich samotných tvůrců (srov. Capelle, Courtillon, & Girardet, 1995). Ti kromě nutnosti zkušeností s výukou, představitosti a schopnosti přizpůsobit se potřebám publika zdůrazňují rovněž důležitost znalostí z oblasti psychologie, sociologie a lingvistiky.

Obsah moderní cizojazyčné učebnice, kde se odrážejí požadavky SERRJ, představuje plánované kurikulum. To znamená, že tento obsah se v praxi dále dotváří interakcemi ve třídě a uzpůsobuje se daným podmínkám kontextu. Pomocníkem učitelům k takovému dotváření by měly být příručky a žákům poznámky v učebnici. Ty mají dle našeho názoru zřetelně rozlišovat učivo na základní a rozšiřující, například v podobě:

- označení morfosyntaktických struktur určených k osvojení a struktur, se kterými se žáci seznámí později,
- rozdělení slovní zásoby na repertoár určený k naučení žáky a repertoár sloužící pouze pro kontrolu porozumění,

- rozlišení příkladů pro realizaci jazykových funkcí určených k osvojení a příkladů vyskytujících se často v komunikaci, s nimiž se žáci sice mohou setkat, ale vzhledem k úrovni komunikační kompetence je zatím nebudou používat.

Jinými slovy, mělo by být na první pohled patrné, kterému obsahu mají být žáci pouze vystaveni a který je naopak určen k systematizaci formálního či komunikačního charakteru.

Pokud jde o výběr jazykového materiálu, zejména v počátečních fázích osvojování cizího jazyka by se mělo pečlivě dbát na adekvátnost probíraných jevů s ohledem spíše na úroveň komunikační kompetence než na jejich množství, a to převážně pokud se jedná o jazyky strukturně vzdálené. Není dobré gramatické jevy objasňovat v celé jejich komplexnosti, ale věnovat dostatečný prostor rozvoji komunikační kompetence, kdy jednotlivé morfosyntaktické struktury tvoří nedílnou součást jazykového materiálu sloužícího k realizaci různých jazykových funkcí. S přihlédnutím k cílům výuky cizích jazyků je tedy důležité představovat tyto struktury z funkčního hlediska, a to i na úkor jejich zdánlivé roztříštěnosti. Co se týče výběru slovní zásoby, na úrovni A1 by se jí měli žáci učit převážně na základě její upotřebitelnosti a účelovosti, aby ji mohli uplatnit při uspokojování různých jazykových funkcí. Pokud totiž nenajdou příležitost tuto slovní zásobu dále používat, budou mít tendenci ji zapomínat. Výběr jazykového obsahu podložený popisy referenčních úrovní pro francouzštinu, které vycházejí z vědeckých studií, může tedy napomoci zajistit vyváženost a harmonické uspořádání učebnic.

Na základě zjištěných nedostatků učebnic vyplývajících z uskutečněných výzkumných šetření se nám jeví jako nejpodstatnější následující doporučení určená pro autorské týmy a nakladatele učebnic:

- uplatňovat v rámci učebnice při představování gramatických, lexicálních a komunikačních cílů učení jednotnou terminologii, která vystihne jejich skutečnou podstatu a charakter naplnění,
- zařazovat do učebnic autentický či didaktizovaný autentický materiál s ohledem na respektování spirálové progresse, opírající se o postup od jednoduchého ke složitému,
- zřetelně rozlišovat učivo na základní, určené k naučení, a rozšiřující, které není předmětem hodnocení výstupní úrovně žáků,

- nepředstavovat v rámci výkladu učebnice gramatické jevy určené k osvojení v celých paradigmatech, ale po částech, s přihlédnutím k etapám osvojování jazyka a k jejich funkčnímu hledisku,
- zařazovat různorodé komunikační aktivity, dbát na vyváženost jazykového obsahu učebnic a jeho harmonické zastoupení, zejména co se týče oblasti slovní zásoby a jazykových funkcí,
- uplatňovat zásady didaktiky dalšího cizího jazyka a napomáhat rozvíjet pozitivní transfer z již ovládaných jazyků.

Shrnutí

V diskuzi jsme se krátce zmínili o faktorech, jež nějakým způsobem ovlivnily průběh nebo výsledky výzkumu. Jednalo se především o složitost používání popisů referenčních úrovní pro francouzštinu ve funkci výzkumného nástroje. Rovněž jsme upozornili na abstraktní charakter realizovaného výzkumu či polemiku spojenou s dosažením úrovně A1 deklarované RVP ZV. V diskuzi jsme dále poukázali na skutečnost, že závěry námi realizovaného výzkumu korespondují s některými závěry a zjištěními autorů, kteří prováděli kvalitativními postupy podobná výzkumná šetření v oblasti jazykového obsahu učebnic. Na závěr jsme na základě výsledků výzkumu formulovali několik doporučení, jež by podle nás měla být respektována autory při volbě jazykového obsahu učebnic.

Závěr

Obecným cílem naší práce bylo prozkoumat soulad jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ s výstupní úrovní A1 stanovenou RVP ZV a vymezenou v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*.

V teoretické části práce, zaměřené na jazykový obsah učebnic francouzštiny z hlediska referenční úrovně komunikační kompetence, jsme nastínili, že se jedná o velmi komplexní problematiku, která se dotýká oblastí výběru gramatiky, slovní zásoby a jazykových funkcí, jež spolu v reálné praxi tvoří jeden nedílný celek. Na tuto tematiku jsme navázali v empirické části práce, kde jsme realizovali tři výzkumná šetření, zahrnující gramatiku, slovní zásobu a jazykové funkce. Výzkumem jsme chtěli hlouběji proniknout do problematiky výběru jazykového obsahu učebnic a porovnat naše výsledky s podobně zaměřenými studii, které však doposud nebyly nijak kvantitativně podloženy.

Z hlediska metodologického jsme otestovali užití popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, jež jsou prioritně určené k usnadnění výběru jazykového obsahu učebnic a výukového materiálu, v roli nástroje hodnotícího výběr jazykového obsahu s přihlédnutím k závazné výstupní úrovni komunikační kompetence žáků na druhém stupni základních škol v České republice. Uplatnění tohoto výzkumného nástroje však bylo spojeno s velkou časovou náročností a vzhledem k deskriptivnímu a otevřenému charakteru popisů referenčních úrovní nechceme nijak vyzdvihoval tuto hodnotící funkci. Jeho užití v daném smyslu nám však umožnilo relativně přesné třídění jazykového obsahu, podložené vědeckými studii. A přestože popisy referenčních úrovní v žádném případě nelze považovat za bezchybný hodnotící nástroj, umožňují alespoň hrubé nastínění situace výběru jazykového obsahu učebnic.

Odpověď na otázku, kterou jsme si kladli na počátku výzkumu, tedy do jaké míry odpovídá jazykový obsah učebnic francouzštiny pro vzdělávací obor DCJ požadované výstupní úrovni A1 stanovené RVP ZV

a specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français* (přesněji nakolik odpovídají gramatické jevy, slovní zásoba a jazykové funkce určené k osvojení úrovně specifikované v popisu referenční úrovně *Niveau A1 pour le français*, nakolik ji přesahují a dále zda existují rozdíly mezi učebnicemi francouzského a českého původu), potvrdila náš výzkumný předpoklad. Vybraný jazykový obsah zkoumaných učebnic francouzského jazyka pro vzdělávací obor DCJ převyšuje úroveň A1 a obsahuje komplexnější jevy, které mohou klást vyšší kognitivní nároky na jejich osvojení žáky.

Co se týče výsledků jednotlivých výzkumných šetření, ukázalo se, že u oblasti gramatiky, slovní zásoby i jazykových funkcí odpovídá v prvních dílech zkoumaných učebnic jazykový obsah určený k osvojení žáky z velké části úrovni A1. V druhých dílech je už tato úroveň zastoupena v mnohem menší míře. Přítomnost poměrně komplexnějšího jazykového obsahu zvyšuje i kognitivní náročnost učení a neodpovídá úrovni komunikační kompetence deklarované autory učebnic. Výběr jazykové náplně učebnic na základě popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, který je zde očividně opomíjen, by přitom umožnil pozvolnější postup osvojování jazyka nebo konkrétní rozdělení daného obsahu na část, jíž mohou být žáci pouze vystaveni, a část, která má být předmětem systematizace.

Pokud jde o rozdíly mezi učebnicemi českého a francouzského původu, lze konstatovat, že úrovní komunikační kompetence A1 odpovídá nejvíce český učebnicový soubor *Le français entre nous*. Zkušenosti ukazují, že až doposud byly na českém trhu učebnice francouzského jazyka určené pro celosvětovou distribuci oblíbenější než učebnice domácí provenience vytvořené pro dané publikum v českém vzdělávacím kontextu. Důvodem byla mj. jejich větší atraktivnost, spojená s využitím nákladnějších publikačních technik a s doplněním komplementárními audioorálními či audiovizuálními didaktickými pomůckami přispívajícími velkou měrou k všestrannému rozvoji komunikační kompetence. Přehlédneme-li však vysoké finanční náklady, které musejí školy investovat do zakoupení takových učebnic, hlavní nevýhoda jejich používání spočívá především v neschopnosti poskytnout žákům okamžitou kontrolu správnosti pochopení zadaných úkolů odvoláním se na jazyk mateřský, což je důležité zejména pro samostatnou domácí přípravu v počátečních fázích výuky cizího jazyka. Dalším nedostatkem

bývá jejich neadekvátnost vzhledem k tradici výuky cizích jazyků v českém vzdělávacím kontextu, kde se prosazuje spíše pozvolnější rozvoj a upevňování komunikační kompetence, zatímco používané soubory zahraničních učebnic bývají založeny na poměrně rychlejší progresi. Pro výuku francouzského jazyka v České republice, jež si jako méně vyučovaný cizí jazyk zaslouží v době celoevropské propagace plurilingvismu zvýšenou pozornost, je tedy velmi prospěšné, že na trh dnes přicházejí nové, cenově dostupnější a již na první pohled atraktivní učebnice francouzského jazyka, přizpůsobené požadavkům RVP ZV a založené na moderních metodách vyučování cizích jazyků, jako je například právě učebnice *Le français entre nous*. Ta zahrnuje, stejně jako jsme zvyklí u zahraničních učebnic, prvky akčního, interkulturního a interdisciplinárního přístupu, který přispívá k harmonickému rozvoji jednotlivých kompetencí. Je však velmi důležité, aby se cizojazyčné učebnice vznikající na našem trhu inspirovaly kladnými stránkami zahraničních učebnic a eliminovaly jejich stránky záporné, a to i s přihlédnutím k jazykovému obsahu. Z tohoto úhlu pohledu máme tedy ještě co zdokonalovat.

Výsledky našeho výzkumu sice potvrdily přesah úrovně deklarované ve zkoumaných učebnicích, ale zároveň si uvědomujeme, že námi posuzovaná progresie je pouze teoretická, protože nebere v potaz povahu a počet cvičení a aktivit, v nichž je daný jazykový obsah předmětem práce ve třídě ani způsoby hodnocení jeho osvojení. To otevírá náměty k dalším výzkumům na dané téma, do kterých by bylo vhodné promítnout výklad učitelova chápání stanovených cílů učebnic a s tím související uplatňování obsahu učebnic v praxi.

Praktický přínos své práce spatřujeme zejména v tom, že upozorňuje na nedoceněné využívání kvalitních nástrojů typu popisů referenčních úrovní pro francouzštinu, jež poskytují nejen pomoc při výběru jazykového obsahu výukového materiálu, ale umožňují také jejich autorům zamyslet se nad výběrem vhodné terminologie, plánováním spirálové progresie a prevencí ustrnutí chyb, harmonickým zastoupením slovní zásoby, zařazením vhodných autentických či didaktizovaných diskurzů a zpestřením komunikačních aktivit zaměřených na rozvoj různorodých jazykových funkcí.

Z našeho pohledu je tedy velmi důležité, aby se tyto nástroje dostaly nejen do povědomí autorů učebnic a výukového materiálu, kteří ručí za jejich didaktickou i obsahovou správnost, ale i tvůrců vzdělávacích

programů a učitelské veřejnosti, kteří jsou zodpovědní jednak za vymezení úrovně očekávaných znalostí a dovedností v oblasti učení se cizímu jazyku a jednak za jejich hodnocení.

Summary

The given thesis deals with the topic of language content of textbooks of French as a foreign language teaching. Language content can be considered a language material which allows to communicate (to perform the language functions) on topics from different areas of language use (by using the vocabulary) thanks to its formal organization (grammar). The general aim of the thesis was to evaluate the correspondence between language content in selected textbooks of French as a foreign language teaching used in the Czech educational context in lower secondary school and the output level A1 described in the *Common European Framework of Reference for Languages*.

In the theoretical part of the thesis, theoretical concepts related to the topic are described. The first chapter introduces some basic terms of the textbook theory. The second chapter shows the development of reference tools used for the selection of language content of language textbooks. The third chapter focuses on the possibilities of a choice of language content inspired by language acquisition theories and research results in the domain of grammar, vocabulary and language functions. The fourth chapter describes some studies on the selection of language content of textbooks of French as a foreign language teaching used in Germany and Great Britain, as well as textbooks published for the worldwide distribution.

In the empirical part, we introduce our research which was carried out in three investigations. The first research aim was to investigate the correspondence between grammar intended to be acquired and the reference level of language proficiency A1. The second research aim was to investigate the correspondence between vocabulary intended to be acquired and the reference level of language proficiency A1. The third research aim was to investigate the correspondence between language functions intended to be acquired and the reference level of language proficiency A1. We also intended to determine the differences, if any, between the textbooks coming from Czech and foreign publishers.

To fulfil these aims a quantitative analysis focusing on language content of textbooks of French as a foreign language teaching was conducted. The research sample was comprised of three sets of French language textbooks which received the note of approval from the Ministry of Education and are used in the Czech lower secondary schools. As a research instrument we used the reference level descriptions for French which can be applied to the analysis of language textbooks content.

The results of the language content analysis of investigated textbooks indicates some common features with similar studies carried out in France, Germany and Great Britain, especially concerning the grammar. All the analyzed textbooks showed a high level of compliance with level of language proficiency A2. This compliance is caused by students exposition to complex grammatical paradigms in the early stages of language acquisition. However, there are some slight differences between the selected textbooks coming from French and Italian publishers, both of which are Latin languages, and Czech publisher, where the correspondence with the reference level of language proficiency A1 is more significant. Concerning the vocabulary, lot of overlaps of the reference level of language proficiency A1 is due to the efforts of authors to introduce a wide range of vocabulary covering the communication topics. Significant differences were recorded also in the vocabulary size (the number of words and fixed expressions) intended to be learnt by students and textbooks for the local context were less demanding. Likewise, in the choice of language functions, the authors often prefer complex expressions before their simple forms which may also increase the cognitive complexity of tasks. The research indicated some differences between the textbooks coming from foreign and Czech publishers that do not put the students in such a high demand.

Nevertheless, the analyses pointed out some weak points concerning organization and a choice of language content of selected textbooks, which already appeared in the previously mentioned studies. These concerned especially inconsistent terminology when presenting grammar, vocabulary and communication aims; inappropriate selection or adjustment of authentic materials; presentation of complex grammatical paradigms and imbalance of language content in vocabulary and language functions.

We are aware of the fact that our research does not reflect the effective progression which involves the work with the textbook in the classroom interaction. Likewise, due to the small number of samples, we do not aim to generalize the above mentioned findings. Rather, we have tried to provide some reflections and suggestions with the hope to contribute to the improvement of the process of textbooks design.

Bibliografie

- Allwright, D. (1991). The Death of the Method. *Revue de Phonétique Appliquée*, 26(99/101), 79–87.
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bachman, L. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: OUP.
- Baldegger, M., Müller, M., & Schneider, G. (1980). *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. Berlin: Langenscheidt.
- Bartning, I., & Schlyter, S. (2004). Itinéraires acquisitionnels et stades de développement en français L2. *Journal of French Language Studies*, 14(3), 281–299.
- Bauer, H. G. (1994). *Découvertes: Série verte 1*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Baylon, C., Campa, A., Mestreit, C., Murillo, J., & Tost, M. (2000). *Forum: Méthode de français 1*. Paris: Hachette.
- Beacco, J. C. (1987). Quel éclectisme en grammaire ? *Le français dans le monde*, 27(208), 67.
- Beacco, J. C. (1989). Théories du discours et grammaire en didactique du français langue étrangère. In S. Moirand, R. Porquier, & R. Vivès (Eds.), *Et la grammaire. Le français dans le monde: Recherches et applications* (s. 138–146). Paris: Hachette.
- Beacco, J. C. (1995). La méthode circulante et les méthodologies constituées. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et applications* (s. 42–49). Paris: Hachette.
- Beacco, J. C. (2007). *L'approche par compétences dans l'enseignement des langues*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C. (2008). *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: Textes et références*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C., & Byram, M. (2007). *Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe*. Strasbourg: Conseil de l'Europe – Division des politiques linguistiques. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_Main_Beacco2007_FR.doc
- Beacco, J. C., & Porquier, R. (2007). *Niveau A1 pour le français: Un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C., Blin, B., Houles, E., Lepage, S., & Riba, P. (2011). *Niveau B1 pour le français: Un référentiel*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C., Bouquet, S., & Porquier, R. (2004). *Niveau B2 pour le français: Un référentiel*. Paris: Didier.

- Beacco, J. C., de Ferrari, M., Lhote, G., & Tagliante, C. (2005). *Niveau A1.1 pour le français: Référentiel et certification (DILF) pour les premiers acquis en français*. Paris: Didier.
- Beacco, J. C., Gautherot, J. M., Di Giura-Beacco, M., & Sanders, C. (2008). Les contenus linguistiques de manuels pour débutants et les niveaux A1 et A2 pour le français. In J. C. Beacco, *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: Textes et références* (s. 279–317). Paris: Didier.
- Beacco, J. C., Lepage, S., Porquier, R., & Riba, P. (2008). *Niveau A2 pour le français: Un référentiel*. Paris: Didier.
- Bérard, E. (1995). Faut-il contextualiser les manuels? In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et applications* (s. 21–24). Paris: Hachette.
- Berrier, A. (1996). Actes de parole: grandeurs et misères. *The Canadian Modern Language Review*, 52(4), 640–654.
- Berringer, P., Grandmangin, M., & Rebérioux, A. (1995). Éditer des méthodes: Table ronde. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 12–20). Paris: Hachette.
- Bertocchini, P., & Costanzo, E. (2008). *Manuel de formation pratique pour le professeur de FLE*. Paris: CLE International.
- Bertoletti, M. C., & Dahlet, P. (1984). Manuels et matériels scolaires pour l'apprentissage du FLE : Ebauche d'une grille d'analyse. *Le français dans le monde*, 24(186), 55–63.
- Berwick, G. (1996). *Camarades 1*. Cheltenham: Nelson Thorners.
- Besse, H. (1989). De la relative rationalité des discours sur l'enseignement/apprentissage des langues. *Langue Française*, 21(82), 28–43.
- Besse, H. (1990). Les langues sont-elles des disciplines scolaires comme les autres ? In A. Landercy (Ed.), *Mélanges de phonétique et didactique des langues, hommage au professeur Raymond Renard* (s. 19–30). Paris: Didier.
- Besse, H. (1992). *Méthodes et pratiques des manuels de langue*. Paris: Didier.
- Besse, H. (1995). Méthodes, méthodologie, pédagogie. In J. Pécheur & G. Vigner, *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 96–108). Paris: Hachette.
- Besse, H., & Galisson, R. (1980). *Polémique en didactique*. Paris: CLE International.
- Besse, H., & Porquier, R. (1984). *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier.
- Bourdais, D., Finnie, S., & Gordon, A. L. (2002). *Equipe 1*. Oxford: OUP.
- Burns, A. (1998). Teaching speaking. *Annual Review of Applied Linguistics*, 18(18), 102–123.
- Cadre européen commun de référence pour les langues*. (2001). Paris: Didier.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to language teaching and testing. *Applied linguistics*, 1(1), 1–47.
- Capelle, G., & Menand, R. (2003). *Taxi: Méthode de français 1*. Paris: Hachette.

- Capelle, G., Courtillon, J., & Girardet, J. (1995). Profession auteur. In J. Pécheur & G. Vigner, *Méthodes et méthodologies. Le Français dans le monde: Recherche et application* (s. 12–20). Paris: Hachette.
- Carroll, M., & von Stutterheim, C. (1997). Relations entre grammaticalisation et conceptualisation et implications sur l'acquisition d'une langue étrangère. *Acquisition et Interaction en Langue Étrangère*, 6(9), 83–115.
- Colé, P., Lété, B., & Sprenger-Charolles, L. (2004). Manulex: A grade-level lexical database from French elementary school readers. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(1), 156–166. Dostupné z Manulex: <http://leadserv.u-bourgogne.fr/bases/manulex/manulexbase/Manulex.pdf>
- Common European Framework of Reference for Languages*. (2001). Cambridge: CUP.
- Coste, D. (1995). Langue et Curriculum. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 79–95). Paris: Hachette.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (1976). *Un niveau-seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Hatier.
- Coste, D., Courtillon, J., Ferenczi, V., Martins-Baltar, M., Papo, E., & Roulet, E. (2006). *Un niveau-seuil: Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Hatier–Didier.
- Courtillon, J. (1987). A propos de grilles d'analyse de méthodes. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 9(17), 71–75.
- Courtillon, J. (1995). L'unité didactique. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 109–120). Paris: Hachette.
- Crimi, A. M. (2011a). *Vite 1: Guide pédagogique pour le Professeur*. Recanati: ELI.
- Crimi, A. M. (2011b). *Vite 2: Guide pédagogique pour le Professeur*. Recanati: ELI.
- Crimi, A. M., & Hatuel, D. (2011a). *Vite 1: Livre de l'élève*. Recanati: ELI.
- Crimi, A. M., & Hatuel, D. (2011b). *Vite 1: Cahier*. Recanati: ELI.
- Crimi, A. M., Blondel, M., & Hatuel, D. (2011a). *Vite 2: Livre de l'élève*. Recanati: ELI.
- Crimi, A. M., Blondel, M., & Hatuel, D. (2011b). *Vite 2: Cahier*. Recanati: ELI.
- Cuq, J. P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français*. Paris: Clé International.
- Cuq, J. P., & Gruca, I. (2003). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG.
- Daller, H., Milton, J., & Treffers-Daller, J. (2007). *Modelling and assessing vocabulary knowledge*. Cambridge: CUP.
- De Angelis, G., & Selinker, L. (2001). Interlanguage Transfer and Competing Linguistic System in the Multilingual Mind. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psycholinguistic Perspective* (s. 42–58). Clevedon: Multilingual Matters.

de Salins, G. D. (1995). Role de l'ethnographie de la communication. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 182–192). Paris: Hachette.

Debrock, M., Flament-Boistrancourt, D., & Gevaert, R. (1999). Le manque de naturel des interactions verbales du non-francophone en français. Analyse de quelques aspects à partir du corpus LANCOM. *Faits de langues*, 7(13), 46–56.

Debysier, F. (1973). La mort du manuel ou le déclin de l'illusion pédagogique. *Le Français dans le monde*, 13(100), 63–68.

Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). (2005). Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/DNR_Guide_FR.pdf

Descriptions de niveaux de référence pour les langues nationales et régionales (DNR). (2012). Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/dnr_fr.asp

Devitt, S. (2004). Le Cadre européen commun de référence pour les langues et les recherches sur l'acquisition des langues L1. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 9–16). Paris: Didier.

Dewaele, J. M. (2012). L'acquisition et l'usage de scripts dans les différentes langues de multilingues adultes. In N. Auger, C. Beal, & F. Demougin (Eds.), *Interactions et interculturalité : variétés des corpus et des approches. Transversal 31* (s. 195–222). Bern: Peter Lang.

Dewaele, J. M., & Pavlenko, A. (2002). Emotion vocabulary in interlanguage. *Language Learning*, 52(2), 265–324.

Di Giura, M., & Beacco, J. C. (2007a). *Alors ? Niveau A1*. Paris: Didier.

Di Giura, M., & Beacco, J. C. (2007b). *Alors ? Niveau A2*. Paris: Didier.

Di Giura, M., & Beacco, J. C. (2007c). *Alors ? Niveau A1: Guide pédagogique*. Paris: Didier.

Di Giura, M., & Beacco, J. C. (2009). *Alors ? Niveau B1*. Paris: Didier.

Dochot, J. M. (1989). Grille d'analyse critique des méthodes de français langue étrangère. *Travaux de didactique du français langue étrangère*, 11(21), 83–96.

Ellis, N. (2002). Frequency effects in language processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143–188.

Ellis, R. (1992). Learning to communicate in the classroom: A study of two language learners' requests. *Studies in Second Language Acquisition*, 14(1), 1–23.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.

Gallon, F. (2002a). *Extra ! 1: Méthode de français*. Paris: Hachette.

Gallon, F. (2002b). *Extra! 2 : Méthode de français*. Paris: Hachette.

Gallon, F. (2002c). *Extra ! 1: Guide pédagogique*. Paris: Hachette.

Gallon, F. (2002d). *Extra ! 2: Guide pédagogique*. Paris: Hachette.

Gallon, F., Donson, C., Dvořáková, V., & Dlesková, H. (2005). *Extra ! 2: Cahier d'exercices, pracovní sešit s přílohou*. Plzeň: Fraus.

- Gallon, F., Donson, C., Dvořáková, V., & Kubičková, M. (2004). *Extra ! I: Cahier d'exercices, pracovní sešit s přílohou*. Plzeň: Fraus.
- Garrigues, M. (1992). Dictionnaires hiérarchiques du français. Principes et méthode d'extraction. *Langue française*, 24(96), 88–100.
- Gavora, P., & Repka, R. (1979). *Gramatika vo vyučovaní cudzích jazykov*. Bratislava: SPN.
- Germain, C. (1993). *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.
- Giacobbe, J. (1990). Le recours à la langue première. In D. Gaonac'h (Ed.), *Acquisition et utilisation d'une langue étrangère. L'approche cognitive. Le français dans le monde: Recherches et applications* (s. 115–123). Paris: Hachette.
- Glaboniat, M., Müller, M., & Rusch, P. (2005). *Profilé Deutsch*. München: Langenscheidt.
- Gougenheim, G., Michéa, R., Rivenc, P., & Sauvageot, A. (1967). *L'élaboration du français élémentaire*. Paris: Didier.
- Goullier, F. (2006). *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*. Paris: Didier.
- Grepl, M., & Karlík, P. (1986). *Skladba spisovné češtiny*. Praha: SPN.
- Gross, M. (1968). *Grammaire transformationnelle du français: Syntaxe du verbe* (Vol. I). Paris: Larousse.
- Gross, M. (1977). *Grammaire transformationnelle du français: Syntaxe du nom* (Vol. II). Paris: Larousse.
- Gross, M. (1986). *Grammaire transformationnelle du français: Syntaxe de l'adverbe* (Vol. III). Paris: Asstril.
- Havránek, B., & Weingart, M. (1932). *Spisovná čeština a jazyková kultura*. Praha: Melantrich.
- Haygood, J. D. (1937). *Le vocabulaire fondamental du français*. Paris: Droz.
- Hendl, J. (2005). *Kvalitativní výzkum: Základní metody a aplikace*. Praha: Portál.
- Hendrich, J. (1993/1994). Rozlišujme pozorně a důsledně. *Cizí jazyky*, 37(3/4), 82.
- Hendrich, J. (Ed.). (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Henmon, V. A. (1924). *A French Word Book Based on a Count of 400000 Running Words*. Madison: University of Wisconsin, Bureau of educational research.
- Honnor, S., & Mascie-Taylor, H. (2000). *Encore Tricolore I*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Hopkins, A. (2002). Guide à l'usage des auteurs de matériel pédagogique et de manuels. In J. L. Trim, *Cadre européen commun de référence pour les langues: Guide pour les utilisateurs* (s. 233–271). Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourcePublications/GuideCECR-utilisateurs-Avril02_fr.doc
- Hrdlička, M. (2005). *K otázce komunikační metody a komunikativnosti*. Praha: Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka. Dostupné z <http://www.aucej.cz/?p=kotazcekomunikace>

- Hrehovčík, T. (1989). K metodologickým otázkám hodnocení učebnic. *Pedagogika*, 39(4), 392–401.
- Hymes, D. H. (1972). On Communicative Competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings* (s. 269–293). Harmondsworth: Penguin.
- Chartier, A. M. (2009). De quelques enjeux et usages historiques du Français fondamental. *Histoire de l'éducation*, 32(122), 136–142.
- Chomsky, N. (1959). A review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. *Language*, 35(1), 26–58.
- Jacobson, R. (1963). *Essais de linguistique générale*. Paris: Édition du Minuit.
- Janík, T. (2006). Teorie konceptuální změny a učebnice. In J. Maňák & D. Klapko, *Učebnice pod lupou* (s. 33–44). Brno: Paido.
- Janíková, V. (2013). *Mnohojazyčnost a didaktika cizích jazyků*. Brno: MU.
- Janíková, V. (2005). *Osvojování cizojazyčné slovní zásoby*. Brno: MU.
- Jelínek, S. (2006/2007). Konceptní otázky učebnic cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 50(4), 126–130.
- Kaeding, F. W. (1898). *Häufigkeitswörterbuch der deutschen Sprache*. Berlin: Steglitz.
- Katedra jazyků ČSAV. (1963/1964). Obecné zásady pro zpracování gramatického minima. *Cizí jazyky ve škole*, 7(7), 289–299.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *Les actes de langage dans le discours: Théorie et fonctionnement*. Paris: Armand Colin.
- Klapko, D. (2006). Evaluace učebnic jako cesta k optimalizaci výchovně vzdělávacího procesu. In J. Maňák & D. Klapko, *Učebnice pod lupou* (s. 45–51). Brno: Paido.
- Klein, W., & Dittmar, N. (1979). *Developing Grammar. The Acquisition of German Syntax by Foreign Workers*. Berlin: Springer.
- Klein, W., & Perdue, C. (1992). *Utterance structure. Developing Grammars again*. Amsterdam: John Benjamins.
- Knecht, P. (2007). Úvodem. In J. Maňák & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (s. 7–10). Brno: Paido.
- Komenský, J. A. (1964). *Nejnovější metoda jazyků: Vybrané spisy Jana Ámose Komenského* (Vol. 3). Praha: SPN.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- L'enseignement des langues étrangères en milieu scolaire en Europe*. (2001). Bruxelles: Eurydice.
- L'Épée, C. M. (1776). *Institution des sourds et muets par la voie des signes méthodiques*. Paris: Nyon l'Aîné.
- Lachout, M. (2011). Řečová produkce při osvojování cizích jazyků. In V. Janíková (Ed.), *Výuka cizích jazyků* (s. 31–49). Praha: Grada.
- Lavenne, C., Bérard, E., Breton, G., Canier, Y., & Tagliante, C. (2001). *Studio 100: Méthode de français I*. Paris: Didier.
- Le Français fondamental: 1^{er} degré*. (1959). Paris: IPN.

- Le Français fondamental: 2^e degré.* (1964). Paris: IPN.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach: the State of ELT and a Way Forward.* Hove: Pangaue Teaching Publications.
- Lotko, E. (2000). *Slovník lingvistických termínů pro filology.* Olomouc: UP.
- Mackey, W. F. (1969). *Language teaching analysis.* London: Longmans.
- Maňák, J. (2006). Paridův soud aneb komu zlaté jablko. In J. Maňák & D. Klapko, *Učebnice pod lupou* (s. 73–78). Brno: Paido.
- Maňák, J. (2007). Učebnice jako kurikulární projekt. In J. Maňák & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (s. 24–30). Brno: Paido.
- Maňák, J., & Knecht, P. (2007). *Hodnocení učebnic.* Brno: Paido.
- Maňák, J., & Švec, V. (2003). *Výukové metody.* Brno: Paido.
- Maroušková, M. (1995/1996). Kritéria pro volbu učebnice. *Cizí jazyky*, 39(7/8), 113–115.
- Martinková, V. (2007). Příprava a hodnocení učebnic z pohledu nakladatele (aneb hodnocení učebnic jako nástroj každodenní praxe). In J. Maňák & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (s. 41–47). Brno: Paido.
- McNab, R. (1999). *Métro I.* London: Heinemann.
- Meisel, J. M., Clashes, H., & Pienemann, M. (1981). On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 3(2), 109–135.
- Melčuk, I. (1992). *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : recherches lexico-sémantiques.* Montréal: Presses de l'université de Montréal.
- Michéa, R. (1967). Vocabulaire fondamental et grammaire structurale. *Cahiers de lexicologie*, 11(2), 5–13.
- Mikk, J. (2007). Učebnice budoucnost národa. In J. Maňák & P. Knecht, *Hodnocení učebnic* (s. 11–23). Brno: Paido.
- Mitchell, R., & Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories.* London: Hodder Arnold.
- Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère.* Paris: Hachette.
- Moirand, S., Porquier, R., & Vivès, R. (1989). Introduction. In S. Moirand, R. Porquier, & R. Vivès (Eds.), *Et la grammaire. Le français dans le monde: Recherches et applications* (s. 6). Paris: Hachette.
- Morgan, B. Q. (1928). *German frequency word book.* New York: Roberts.
- Mougeon, R., Nadasdi, T., & Rehner, K. (2002). Etat de la recherche sur l'appropriation de la variation par les apprenants avancés du FL2 ou FLE. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, 11(17), 7–50.
- MŠMT. (2015). *Schvalovací doložky učebnic – Učebnice pro základní vzdělávání, říjen 2015.* Dostupné z Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/schvalovaci-dolozky-ucebnic-2013>
- Národní program rozvoje vzdělávání.* (2001). Praha: Tauris.
- Nation, I. S. (2001). *Learning vocabulary in another language.* Cambridge: CUP.

- Nogueira, A. M. (2012). *La politique linguistique*. Dostupné z Parlament européen: http://www.europarl.europa.eu/ftu/pdf/fr/FTU_4.17.3.pdf
- North, B. (2000). *The development of a common framework scale of language proficiency*. New York: Peter Lang.
- North, B. (2007). Les Niveaux communs de référence du CECR : points de référence validés et stratégies locales. In F. Goullier (Ed.), *Le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) et l'élaboration de politiques linguistiques: défis et responsabilités* (s. 21–31). Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/SourceForum07/ForumFeb07_Report_FR.doc
- North, B., & Schneider, G. (1998). Scaling descriptors for language proficiency scale. *Language Testing*, 15(2), 217–262.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2009a). *Le français entre nous 1*. Plzeň: Fraus.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2009b). *Le français entre nous 1: Pracovní sešit*. Plzeň: Fraus.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2009c). *Le français entre nous 1: Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2010a). *Le français entre nous 2*. Plzeň: Fraus.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2010b). *Le français entre nous 2: Pracovní sešit*. Plzeň: Fraus.
- Nováková, S., Kolmanová, J., Geffroy-Konštacký, D., & Táborská, J. (2010c). *Le français entre nous 2: Příručka učitele*. Plzeň: Fraus.
- Noyau, C. (1988). L'acquisition spontanée d'une langue étrangère. *Dialogue et Cultures*, 32(32), 208–218.
- Ogden, C. K. (1930). *Basic English: A General Introduction with Rules and Grammar*. London: Paul Treber. Dostupné z <http://www.basic-english.org>
- Perdue, C. (1984). *Second Language Acquisition by Adults Migrants. A Field Manual*. Rowley: Newbury House Pub.
- Petiot, G. (2004a). Une proposition de grille d'analyse des discours écrits. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 165–174). Paris: Didier.
- Petiot, G. (2004b). Un exemple d'analyse d'un genre écrit: le reportage (presse écrite). In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 175–202). Paris: Didier.
- Pienemann, M. (1998). *Language Process and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam–Philadelphie: John Benjamins.
- Podpora jazykového vzdělávání a jazykové rozmanitosti: Akční plán 2004–2006*. (2004). Praha: NA Sokrates.
- Poráková, S. (1976). Systematizace slovní zásoby při vyučování cizím jazykům. In S. Jelínek, Z. Oliverius, & Z. Frolíková, *Metodické problémy vyučování cizím jazykům* (s. 37–53). Praha: SPN.

- Porcher, L., Huart, M., & Mariet, F. (1980). *Adaptation de « Un niveau-seuil » pour des contextes scolaires*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Porquier, R. (1986). Remarques sur les interlangues et leurs descriptions. *Etudes de Linguistique Appliquée*, 16(63), 101–107.
- Průcha, J. (1998). *Učebnice: Teorie a analýzy edukačního média*. Brno: Paido.
- Průcha, J. (2006). Učebnice: teorie, výzkum a potřeby praxe. In J. Maňák & D. Klapko, *Učebnice pod lupou* (s. 9–21). Brno: Paido.
- Průcha, J. (2009). *Moderní pedagogika*. Praha: Portál.
- Průcha, J., Walterová, E., & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Puren, C. (1994). *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes: Essai sur l'éclectisme*. Paris: Didier.
- Puren, C. (1995). Des méthodologies constituées et de leur mise en question. In J. Pécheur & G. Vigner (Eds.), *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 36–41). Paris: Hachette.
- Purm, R. (1996/1997). K teorii učebnice cizího jazyka. *Cizí jazyky*, 40(7/8), 111–113.
- Pýchová, I. (1993/1994). Móda a učebnice cizích jazyků. *Cizí jazyky*, 37(3/4), 104–109.
- Pytelka, J. (1962/1963). K otázce výběru a uspořádání mluvnického minima. *Cizí jazyky ve škole*, 6(6), 241–247.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2007). Praha: VÚP.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2012). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. (2015). Praha: MŠMT. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/37052/>
- Riba, P. (2010). *The specifications for French of levels C1 and C2 of the Common European Framework of Reference for Languages. Abstract of the doctoral thesis in language science*. Paris: Sorbonne Nouvelle.
- Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris: Ophrys.
- Rolland, J. C., & Picoche, J. (2008). Proposition pour un apprentissage systématique du lexique français au niveau A1 et au-delà. In J. C. Beacco, *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: Textes et références* (s. 43–277). Paris: Didier.
- Romero Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics*, 34(6), 769–784.
- Rosen, E. (2004). Du niveau A1 au niveau C2. Etude relative à la répartition des compétences et des exposants linguistiques. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 17–118). Paris: Didier.
- Saville, N., & Kurtes, S. (2008). The English Profile Programme: an overview. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 9(33), 2–5.
- Searle, J. R. (1969). *Speech Acts*. Cambridge: CUP.
- Selinker, L. (1969). Language Transfer. *General Linguistics*, 9(9), 67–92.

- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10(3), 209–231.
- Sikorová, Z. (2004). *Výběr učebnic na základních a středních školách*. Ostrava: Pedagogická fakulta Ostravské univerzity.
- Sikorová, Z., & Červenková, I. (2007). Užívání učebnic a jiných textových materiálů ve výuce na základních školách a gymnáziích. In R. Jandová (Ed.), *Svět výchovy a vzdělávání v reflexi současného pedagogického výzkumu. Sborník z XV. Konference ČAPV [CD/ROM]*. České Budějovice: Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Slagter, P. J. (1979). *Un Nivel Umbral*. Strasbourg: Consejo de Europa.
- Spinelli, B., & Parizzi, F. (2010). *Profilo della lingua italiana. Livelli di riferimento del QCER A1, A2, B1, B2*. Firenze: La Nuova Italia.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2002). Olomouc: UP.
- Sudarwoto, M. (2005). De l'adaptation du matériel pédagogique. *Le Français dans le Monde*, 45(342), 36–37.
- Suquet, P. (2009). Učebnice Le français entre nous a RVP ZV. *Kurikulum a výuka v proměnách školy. Sborník anotací příspěvků z konference a dokumentační CD-ROM*. Brno: Pedagogická fakulta MU.
- Tagliante, C. (2006). *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Talon, G., & Wesson, A. (2000). *Fusée: Level 1*. London: Hodder.
- Tarone, E. (2000). Still wrestling with context in interlanguage theory. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20(20), 182–198.
- Tarone, E., & Swain, M. (1995). A sociolinguistic perspective on second language use in immersions classrooms. *Modern Language Journal*, 79(2), 166–178.
- Thorndike, E. (1921). *The Teacher's Word Book*. New York: Teachers College.
- Tillier, A. (2009). Le manuel de FLE vu par les éditeurs. *Le français dans le monde*, 49(363), 26.
- Tionová, A. (1978/1979). Prahová úroveň – Un niveau–seuil. *Cizí jazyky ve škole*, 22(6), 257–267.
- Traverso, V. (2004a). Grille d'analyse des discours interactifs oraux. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 119–148). Paris: Didier.
- Traverso, V. (2004b). Un exemple d'analyse d'un genre interactif oral : la conversation à bâtons rompus. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 149–164). Paris: Didier.
- Tréville, M. C., & Duquette, L. (1996). *Enseigner le vocabulaire en classe de langue*. Paris: Hachette.
- Trim, J. L. (2007). *Les langues vivantes au Conseil de l'Europe, 1954–1997*. Strasbourg: Conseil de l'Europe. Dostupné z http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/TRIM_21janv2007_FR.doc
- Trim, J. L., & van Ek, J. (1991). *The Threshold Level 1990*. Strasbourg: Council of Europe.

- Trim, J. L., Richterich, R., van Ek, J., & Wilkins, D. (1973). *Systèmes d'apprentissage des langues vivantes par les adultes*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- Ur, P. (1996). *Practice and Theory: A Course in Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- van Ek, J. (1975). *The Threshold Level in a European Unit/Credit System for Modern Language Learning by Adults. Systems Development in Adult Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.
- van Ek, J. (1976). *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools*. London: Longman.
- van Ek, J., & Trim, J. L. (1991). *Waystage 1990*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vander Beke, G. E. (1929). *French Word Book*. New York: Macmillan.
- Véronique, D. (1995). Le développement des connaissances grammaticales en français langue 2. Implications pour une évaluation. In R. Chaudemson (Ed.), *Vers un outil d'évaluation des compétences linguistiques en français dans l'espace francophone* (s. 29–45). Paris: Cirela/Acct.
- Véronique, D., Carlo, C., Granget, C., Kim, J. O., & Prodeau, M. (2008). Le développement de l'acquisition en français langue étrangère. In J. C. Beacco, *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: Textes et références* (s. 319–333). Paris: Didier.
- Veselý, J. (1978/1979). Vztah lexika a gramatiky při osvojování cizího jazyka. *Cizí jazyky ve škole*, 22(5), s. 199–210.
- Vigner, G. (1995). Présentation et organisation des activités dans les méthodes. In J. Pécheur & G. Vigner, *Méthodes et méthodologies. Le français dans le monde: Recherche et application* (s. 121–129). Paris: Hachette.
- Vivès, R. (1985). Lexique-Grammaire et didactique du français langue étrangère. *Langue française*, 17(68), 48–67.
- Vivès, R. (2004). Les verbes de parole. In J. C. Beacco, S. Bouquet, & R. Porquier, *Niveau B2 pour le français: Textes et références* (s. 203–238). Paris: Didier.
- Vivès, R. (2008). Construction des principaux verbes, noms et adjectifs du Niveau A1 pour le français. In J. C. Beacco, *Niveau A1 et niveau A2 pour le français: Textes et références* (s. 11–42). Paris: Didier.
- Walterová, E. (1994). *Kurikulum: proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU.
- Walterová, E. (2004). *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido.
- Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: OUP.
- Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabuses*. Oxford: OUP.

Seznam tabulek

Tabulka 1.1	Strukturní komponenty učebnic	19
Tabulka 1.2	Klasifikace výzkumu učebnic	29
Tabulka 1.3	Klasifikace učebnic z hlediska metod výzkumu	30
Tabulka 5.1	Výzkumný design	90
Tabulka 5.2	Výběr učebnic FJ pro vzdělávací obor DCJ na 2. stupni ZŠ s doložkou MŠMT k roku 2014/2015	92
Tabulka 6.1	Gramatické cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic	105
Tabulka 6.2	Gramatické cíle ve 2. dílech zkoumaných učebnic	107
Tabulka 6.3	Seznamy gramatických kategorií dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu	110
Tabulka 6.4	Celkový počet gramatických jevů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	112
Tabulka 6.5	Lexikální cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic	117
Tabulka 6.6	Lexikální cíle v 2. dílech zkoumaných učebnic	118
Tabulka 6.7	Zastoupení obecných pojmů dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu	121
Tabulka 6.8	Zastoupení specifických pojmů dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu	122
Tabulka 6.9	Celkový počet obecných pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	126
Tabulka 6.10	Celkový počet specifických pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	126
Tabulka 6.11	Komunikační cíle v 1. dílech zkoumaných učebnic	140
Tabulka 6.12	Komunikační cíle ve 2. dílech zkoumaných učebnic	142
Tabulka 6.13	Kategorie jazykových funkcí dle popisů referenčních úrovní pro francouzštinu	144
Tabulka 6.14	Celkový počet jednotek pro realizaci jazykových funkcí určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	148

Seznam obrázků

Obrázek 1.1	Členění učebnice do tří systémů	16
Obrázek 1.2	Charakteristická struktura lekce cizojazyčné učebnice komunikačního typu	25
Obrázek 1.3	Didaktický textový komplex	26
Obrázek 2.1	Kompetence uživatele jazyka dle SERRJ	45
Obrázek 2.2	Společné referenční úrovně komunikační kompetence dle SERRJ	46
Obrázek 2.3	Existující popisy referenčních úrovní pro evropské jazyky vyučované na českých školách	48
Obrázek 2.4	Struktura popisů referenčních úrovní pro francouzštinu	50
Obrázek 3.1	Výzkumný program ESF a osvojování CJ	59
Obrázek 5.1	Výzumný design: Jazykový obsah učebnic francouzštiny a úroveň A1	100
Obrázek 6.1	Grafické znázornění množství gramatických jevů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	113
Obrázek 6.2	Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích <i>Extra</i>	113
Obrázek 6.3	Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích <i>Le français entre nous</i>	114
Obrázek 6.4	Zastoupení gramatických kategorií v učebnicích <i>Vite</i>	114
Obrázek 6.5	Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast gramatiky	115
Obrázek 6.6	Grafické znázornění množství obecných pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	127
Obrázek 6.7	Grafické znázornění množství specifických pojmů určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	127
Obrázek 6.8	Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích <i>Extra</i>	128
Obrázek 6.9	Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích <i>Le français entre nous</i>	129
Obrázek 6.10	Zastoupení kategorií obecných pojmů v učebnicích <i>Vite</i>	129
Obrázek 6.11	Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích <i>Extra</i>	131
Obrázek 6.12	Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích <i>Le français entre nous</i>	132

Obrázek 6.13	Zastoupení kategorií specifických pojmů v učebnicích <i>Vite</i>	133
Obrázek 6.14	Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast obecných pojmů	135
Obrázek 6.15	Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast specifických pojmů	136
Obrázek 6.16	Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast slovní zásoby	137
Obrázek 6.17	Grafické znázornění množství jednotek pro realizaci jazykových funkcí určených k osvojení ve zkoumaných učebnicích	149
Obrázek 6.18	Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích <i>Extra</i>	150
Obrázek 6.19	Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích <i>Le français entre nous</i>	151
Obrázek 6.20	Zastoupení kategorií jazykových funkcí v učebnicích <i>Vite</i>	152
Obrázek 6.21	Procentuální zastoupení úrovní komunikační kompetence ve zkoumaných učebnicích pro oblast jazykových funkcí	153

Rejstřík jmenný

A_____

Allwright, D. 20
Austin, J. L. 23, 69

B_____

Bachman, L. 44
Baldegger, M. 43
Bartning, I. 60, 61
Bauer, H. G. 77
Baylon, C. 77, 78
Beacco, J. C. 11–13, 23, 24, 32, 49–51, 53, 55, 63, 71, 74, 77–79, 81, 84, 111, 122, 125, 139, 147, 155–157
Bérard, E. 22
Berrier, A. 70
Berringer, P. 27
Bertocchini, P. 31
Bertoletti, M. C. 31
Berwick, G. 77
Besse, H. 21, 23, 30, 56, 70
Bouquet, S. 49
Burns, A. 13
Byram, M. 11

C_____

Canale, M. 44
Carroll, M. 58
Clashen, H. 57
Colé, P. 37, 38
Costanzo, E. 31
Coste, D. 11, 41, 42
Courtilon, J. 23, 31, 158
Cuq, J. P. 22, 32, 39–42, 65

D_____

Dahlet, P. 31
Daller, H. 65
De Angelis, G. 58
de Salins, G. D. 71
Debrock, M. 71
Debyser, F. 20

Devitt, S. 54
Dewaele, J. M. 71, 72
Dittmar, N. 56
Dochot, J. M. 31

E_____

Ellis, N. 65
Ellis, R. 57, 71

F_____

Flament-Boistrancourt, D. 71

G_____

Galisson, R. 70
Garrigues, M. 66
Gavora, P. 56
Germain, C. 23
Gevaert, R. 71
Giacobbe, J. 58
Girardet, J. 158
Glaboniat, M. 48
Gougenheim, G. 36–39
Goullier, F. 47
Grandmangin, M. 27
Grepl, M. 69
Gross, M. 66
Gruca, I. 39–42

H_____

Havránek, B. 69
Haygood, J. D. 38
Hendl, J. 101
Hendrich, J. 21, 23, 27, 36–38, 55, 56, 64
Henmon, V. A. 37, 38
Hopkins, A. 47
Hrdlička, M. 12
Hrehovčík, T. 29, 30
Hymes, D. H. 23, 24, 44

CH_____

Chartier, A. M. 39
Chomsky, N. 40

J_____

Jacobson, R. 69
Janík, T. 18
Janíková, V. 65, 157
Jelínek, S. 23, 25, 27

K_____

Kaeding, F. W. 36
Karlík, P. 69

Kerbrat-Orecchioni, C. 50
Klapko, D. 18, 19
Klein, W. 56, 61
Knecht, P. 17, 32
Komenský, J. A. 9
Krashen, S. D. 22

L_____

L'Epée, C. M. 36
Lachout, M. 13
Lewis, M. 66
Lotko, E. 55

M_____

Mackey, W. F. 56
Maňák, J. 17, 26–28
Maroušková, M. 23, 31
Martinková, V. 32, 33
Meisel, J. M. 57
Melčuk, I. 66
Michéa, R. 36, 39
Mikk, J. 17, 18
Milton, J. 65
Mitchell, R. 22
Moirand, S. 44, 55
Morgan, B. Q. 37
Mougeon, R. 71
Müller, M. 43, 48
Myles, F. 22

N_____

Nadasdi, T. 71
Nation, I. S. 65
Nogueira, A. M. 35
North, B. 43, 45, 46, 53
Noyau, C. 56, 58, 59

O_____

Ogden, C. K. 39

P_____

Pavlenko, A. 72
Perdue, C. 58, 59, 61
Petiot, G. 502
Pienemann, M. 57, 58
Poráková, S. 65
Porcher, L. 43
Porquier, R. 12, 13, 22, 49, 50, 53, 55, 56, 63, 64, 71, 79, 111, 122, 125, 147, 155, 156
Průcha, J. 15–21, 25–29, 36, 37, 125
Puren, C. 23
Purm, R. 31

Pýchová, I. 27
Pytelka, J. 56

R_____

Rebérioux, A. 27
Rehner, K. 71
Repka, R. 56
Riba, P. 49
Robert, J. P. 35
Rolland, J. C. 50, 66, 68
Romero Trillo, J. 71
Rosen, E. 46
Rusch, P. 48

S_____

Saville, N. 48
Searle, J. R. 23, 70
Selinker, L. 58
Schlyter, S. 60, 61
Schneider, G. 43, 45
Sikorová, Z. 28
Skalková, J. 53
Slagter, P. J. 43
Spinelli, B. 49
Sudarwoto, M. 71
Suquet, P. 22
Swain, M. 44, 71

Š_____

Švec, V. 28

T_____

Tagliante, C. 24
Tarone, E. 71
Thorndike, E. 37, 38
Tillier, A. 47
Tionová, A. 42
Traverso, V. 50
Tréville, M. C. 65
Trim, J. L. 40, 41, 43, 70, 72, 73

U_____

Ur, P. 23

V_____

van Ek, J. 41, 43, 72, 73
Vander Beke, G. E. 38
Véronique, D. 50, 61, 64
Veselý, J. 156
Vigner, G. 21, 24
Vivès, R. 50, 55, 66, 69
von Stutterheim, C. 58

W_____

Walterová, E. 11, 15–17, 125

Weingart, M. 69

Widdowson, H. 23

Willis, D. 66

Rejstřík věcný

A_____

aktivita 23, 24, 32, 49, 82, 83, 95–97, 103, 117–119, 123, 130, 140, 141, 156, 160, 163

analýza jazykového obsahu 14, 18, 27, 29–31, 33, 81–83, 87, 90–92, 98

autentický materiál 13, 25, 72, 159

B_____

Bílá kniha viz Národní program rozvoje vzdělávání

C_____

cvičení 23, 24, 31, 32, 79, 94–98, 103, 119, 156, 163

D_____

deskriptor 12, 36, 44–47, 49, 53, 54, 64, 68, 80, 84, 101, 144, 154

dovednost

interaktivní 78

produktivní 78

receptivní 78

řečová 24, 32, 44, 67, 73, 95, 97

E_____

Evropské jazykové portfolio 47

F_____

frekvenční slovník 35–38, 65–67

Français Fondamental 39, 40, 43, 51, 66, 86

G_____

gramatika 23, 24, 55, 56, 61–64, 77, 78, 85, 93–96, 99, 103, 104, 115, 116, 147, 154, 156–158, 161, 162

H_____

hodnocení učebnic 15, 31–33, 36, 37, 86

J_____

jazyk

cílový 32, 55, 56, 58, 59, 61, 67, 71, 95

cizí 12–15, 18, 21, 30, 31, 38, 40, 43, 44, 50, 51, 55, 56, 58, 60, 61, 71, 81, 87, 88, 90, 117, 140, 154–160, 163, 164

Cizí 12

Další cizí 12

francouzský 37, 39, 40, 44, 46, 56, 60, 61, 68, 72, 84, 88, 89, 97, 157

mateřský 13, 22, 23, 32, 35–38, 40, 56–59, 71, 74, 95, 97, 136, 162

mezijazyk 58, 59, 60, 64, 88

jazykové

funkce 12, 69, 70, 72–74, 77, 79–83, 88–90, 110, 111, 138, 139, 144, 147, 148, 161, 162

jazykový

materiál 12, 24, 30, 41, 47, 51, 53, 72–75, 87, 89–91, 98, 138, 144, 148, 152, 155, 156, 159

frekvence výskytu 37, 56, 65

četnost 37, 38, 91, 111, 112, 125, 141, 148

pravidelnost 23, 56

přiměřenost 26, 66

upotřebitelnost 40, 48, 50, 56, 68, 158, 159

užitečnost 56, 66, 121

K_____

kognitivní

náročnost 104, 152, 162

operace 74

přetěžování 74

schopnost 55

vývoj 33

kompetence

komunikační 12, 13, 22, 24, 25, 31, 36, 41, 43–49, 51, 53, 55, 60, 66, 68–73, 78, 80, 81, 83–85, 87, 88, 91, 94, 95, 98, 99, 104, 111, 114, 115, 125, 134–137, 139, 148, 149, 152–154, 156–159, 161–163

složka lingvistická 24, 44, 45, 70, 71

složka sociolingvistická 44, 45, 70, 71

složka pragmatická 44, 45, 70, 71, 72

komunikační situace 12, 55, 74, 93

konceptualizace 24, 104

kurikulum 1, 19, 20, 27, 44, 158

M_____

metoda výuky 21, 28, 30, 36, 83, 94, 96, 98, 163

akční přístup 44

audiovizuálně strukturně-globální metoda 23, 40, 43

eklekticismus 23

gramaticko-překladová metoda 23

komunikační přístup 23

přímá metoda 23

Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) 28, 32, 33, 90, 92

morfosyntax 14, 54, 79, 80, 82, 85, 88, 103, 156, 157

morfologie 55, 61, 62, 64, 110, 113

syntax 55, 61, 62, 64, 110, 113

N_____

Národní program rozvoje vzdělávání 11

O_____

obsah

jazykový, učebnic 12–14, 35, 47, 49, 51, 53, 54, 66, 77, 85–90, 92, 98, 100, 103, 154, 160–162

učebnic 11, 16–20, 23, 25, 27, 30, 36, 77, 84, 87, 94, 103, 139, 154, 156, 158, 163
výuky 38, 41, 51, 53, 55, 74

osvojování 13, 14, 22, 26, 43, 48, 50, 51, 54–58, 60, 64–66, 90, 101, 138, 154, 156, 159, 160, 162

P_____

paradigma 55, 64, 87, 112, 160

plurilingvismus 11, 21, 35, 163

pořadí osvojování jazyka 56

etapy ovládnání jazyka 56, 58–60, 154, 160

fáze 22, 26, 61, 62, 138

stádia učení 64, 156

potřeby žáka 20, 23, 41, 44, 47

pragmatický přístup 73

prahová úroveň 36, 41–43, 48, 69, 73, 125

Threshold level 41–43, 48, 72, 73

Niveau Seuil 42–44, 51, 86

progrese

lineární 23, 157

spirálová 156, 157, 159

R_____

Rada Evropy 12, 21, 41, 116, 130

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV) 11, 12, 17, 63, 67, 73, 75, 88–92, 119, 157, 160, 161, 163

referenční úrovně 13, 46, 48, 49, 54, 68, 79, 82, 83, 88–91, 154, 161, 162

English Profile 48, 69

Niveaux pour le français 47, 48, 69, 77

Profile Deutsch 48, 69

Příručka pro tvorbu popisů referenčních úrovní pro jazyky 47

rozvoj kompetencí 15, 71, 163

Ř_____

řečové akty (speech acts) 42, 69, 71, 95

S_____

slovní zásoba 12–14, 23, 24, 39, 40, 51, 53–55, 64–68, 74, 78, 81–91, 93, 95, 97–99, 103, 104, 110, 111, 116, 119, 120, 122, 125, 127, 130, 134, 136–139, 147, 148, 153, 154, 155, 157–163,

obecné pojmy 65, 99, 104, 121, 126, 134

sémantické pole 65

specifické pojmy 66, 77, 90, 110, 111, 122

soubor učebnic

Camarades 77, 81, 84

Découvertes 77, 81, 82

Encore Tricolore 77, 81, 84

Équipe 77, 81, 84
Extra 92, 93, 104, 105, 107, 112–114, 116–118, 120, 125–128, 130, 131, 134, 136, 138–140, 140, 142, 148, 150, 154
Forum 77, 78, 80
Fusée 77, 81, 84
Le français entre nous 92, 94, 104, 106, 109, 112, 114–116, 118–120, 126, 127, 129, 130, 134, 136, 138, 139, 141, 143, 148, 151, 154, 162, 163
Métro 77, 81, 84
Studio 100 77–80
Taxi 77–80
Vite 92, 96, 104, 105, 107, 112, 114–116, 117, 118, 120, 126–130, 133, 134, 136, 138–140, 142, 148, 152, 154
Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERRJ) 12–14, 22, 31, 36, 43–51, 53–55, 62–64, 67–70, 72–74, 78–81, 87, 88, 91, 92, 101, 144, 154, 157, 158
struktura jazyka 22, 45, 56, 57, 63
systematizace 64, 79, 104, 159, 162

Š_____

školní třída 20, 117

T_____

transfer 58, 157, 160

U_____

učební

osnovy 17, 30

text 23

učebnice

funkce 16, 17, 27

jazykové funkce 12, 70, 79, 139

obsah viz obsah učebnic a obsah jazykový, učebnic

struktura 15, 17, 18, 19, 22–25, 29, 33, 41

cizích jazyků 13–15, 21–23, 25, 26, 30–33, 35, 51, 53, 72, 85, 87

výzkum učebnic 27, 28, 33

učení se 22, 30, 39, 44, 56, 59, 81, 87, 113, 164

učitel 15–17, 19–23, 26, 27, 28, 30, 33, 38, 45, 46, 60, 63, 67, 69, 71, 73, 81, 84, 87, 91, 93–96, 98, 104, 158, 163, 164

učivo

základní 25

rozšiřující 17, 25

úroveň 12, 13, 22, 24, 25, 31, 36, 41, 43, 45–47, 49, 53, 54, 66, 68, 69, 71, 72, 78, 81, 84, 85, 87, 88, 91, 98, 99, 104, 115, 125, 134, 137, 139, 149, 152–154, 156–158, 161, 162

V_____

výuka cizích jazyků 11, 18, 21, 23, 33, 36, 44, 51, 53, 56, 87, 94, 156, 159, 163

Ž_____

žák 11–13, 15–17, 19, 20, 22–25, 27, 30, 32, 33, 35–38, 41–49, 54–56, 58, 59, 63, 65–67, 70–72, 74, 77, 79, 81, 83, 85–88, 92–99, 101, 103, 104, 111, 112, 116, 120–122, 125, 130, 134, 136, 138, 139, 148, 149, 152, 154, 156–159, 161, 162, 190

Jazykový obsah _____
učebnic francouzštiny _____
pro začátečníky _____
a referenční úroveň A1 _____

Petra Suquet

Ediční řada: Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe
Svazek 1

Vydala Masarykova univerzita roku 2016
Jazykové korektury Bc. Pavla Gerlingerová
Grafický návrh Mgr. Jana Nedomová
1., elektronické vydání, 2016

ISBN 978-80-210-8466-7

Publikace je zaměřena na problematiku jazykového obsahu učebnic francouzského jazyka. Po předložení teoretických východisek jsou představena tři výzkumná šetření. Jejich cílem bylo určit soulad gramatických jevů, slovní zásoby a jazykových funkcí určených k osvojení s popisem referenční úrovně komunikační jazykové kompetence A1. Kvantitativní analýza jazykového obsahu učebnic poukázala na některé společné rysy s podobně zaměřenými kvalitativními studii uskutečněnými ve Francii, Německu a Velké Británii. Jazykový obsah všech analyzovaných učebnic určený k osvojení přesahuje do značné míry úroveň A1, což může zvyšovat kognitivní náročnost učení.

Cizí jazyky a jejich didaktiky: teorie, empirie, praxe

