

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Použití mateřštiny v hodinách FLE na českých středních
školách**

Natalie Svobodová

Plzeň 2022

Západočeská univerzita v Plzni
Fakulta filozofická
Katedra románských jazyků
Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce
Použití mateřštiny v hodinách FLE na českých středních
školách

Natalie Svobodová

Vedoucí práce:

doc. PhDr. Marie Fenclové, CSc.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2022

Anotace

Diplomová práce shrnuje co nejvíce dosavadních poznatků z oblasti didaktiky cizích jazyků, se zaměřením se na francouzský jazyk. Předmětem práce je zjistit, v jakém poměru v hodinách FLE se nachází mateřský jazyk, tedy český, s jazykem cílovým, tedy francouzským, a v kterých situacích během hodin FLE je mateřština učiteli nejčastěji používána a zároveň žáky požadována. Naplnění cíle práce bylo dosaženo studiem relevantních zdrojů a pomocí internetových dotazníků, které byly zaslány na české střední školy, na kterých v současné době výuka francouzštiny probíhá. Výzkumné dotazníky byly zaměřeny jak na učitele FLE, tak na jejich studenty. Práce představuje a komentuje získané informace.

Annotation

The thesis summarizes as much as possible the existing knowledge in the field of didactics of foreign languages, with a focus on the French language. The subject of the thesis is to find out in what proportion the mother tongue, i.e. Czech, is in the FLE lessons with the target language, i.e. French, and in which situations during FLE lessons the mother tongue is most often used by teachers and at the same time demanded by students. The fulfilment of the aim of the thesis was achieved by studying relevant sources and by means of internet questionnaires sent to Czech secondary schools where French is currently taught. The research questionnaires were aimed at both FLE teachers and their students. The thesis presents and comments on the information obtained.

Čestné prohlášení

Prohlašuji, že jsem svou diplomovou práci na téma *Použití mateřštiny ve výuce FLE na českých středních školách* vypracovala samostatně pod vedením paní doc. PhDr. Marie Fenclové, CSc. a všechny použité literární a odborné zdroje jsou v souladu s právními a vnitřními předpisy Západočeské univerzity a Filozofické fakulty ZČU.

Plzeň 2022

.....

Ing. Natalie Svobodová

Poděkování

Zde bych ráda využila příležitosti k poděkování především mé vedoucí, paní doc. PhDr. Marie Fenclové, CSc., za její trpělivost a za cenné a odborné rady, které mi poskytovala během zpracování této diplomové práce. Také děkuji všem respondentům, kteří se ochotně zapojili do mého výzkumu práce.

Obsah

ÚVOD	1
1. TEORETICKÁ ČÁST: OTÁZKY MATEŘSKÉHO JAZYKA V DIDAKTICE CIZÍCH JAZYKŮ/V DIDAKTICE FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA	4
1.1 ZÁKLADNÍ POJMY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA, S NIMIŽ V PRÁCI OPERUJEME	4
1.2. VÝZNAM FLE	6
1.3. METODY POUŽÍVANÉ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ	8
1.3.1. <i>Tradiční metoda</i>	<i>8</i>
1.3.2 <i>Přímá metoda</i>	<i>10</i>
1.3.3 <i>Metoda audio-orální a metoda audiovizuální strukturo globální.....</i>	<i>13</i>
1.3.4 <i>Komunikativní přístup</i>	<i>16</i>
1.3.5 SHRNUTÍ PODKAPITOL	17
1.4 CÍLE VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ	18
1.4.1 <i>Komunikativní cíl</i>	<i>18</i>
1.4.2 <i>Vzdělávací cíl.....</i>	<i>19</i>
1.4.3 <i>Výchovný cíl.....</i>	<i>20</i>
1.4.4 SHRNUTÍ PODKAPITOLY	20
1.5 PROBLEMATIKA VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ NEJEN V KONTEXTU ČR	21
1.5.1 <i>Předmět cizí jazyk a české veřejné instituce.....</i>	<i>24</i>
1.5.2 <i>Strategické dokumenty ČR pro výuku cizích jazyků.....</i>	<i>27</i>
1.5.3 <i>Shrnutí podkapitoly.....</i>	<i>31</i>
2. PRAKTICKÁ ČÁST: POSTAVENÍ MATEŘŠTINY/ČESKÉHO JAZYKA VE VÝUCE FRANCOUZŠTINY JAKO CIZÍHO JAZYKA V ČESKÝCH STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH	32
2.2 METODOLOGIE	32
2.2.1 <i>Výběr respondentů</i>	<i>35</i>
3. VÝSLEDKY	36
3.1. PROFIL UČITELE FRANCOUZŠTINY NA SŠ.....	36
3.2 PŘEDSTAVENÍ A KOMENTOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK PRO UČITELE SŠ	38
3.2.1 <i>Výzkumná otázka č. 1.....</i>	<i>38</i>
3.2.2 <i>Výzkumná otázka č. 2.....</i>	<i>40</i>
3.2.4 <i>Výzkumná otázka č. 4.....</i>	<i>43</i>
3.2.5 <i>Výzkumná otázka č. 5.....</i>	<i>45</i>
3.2.6 <i>Výzkumná otázka č. 6.....</i>	<i>47</i>
3.3. PŘEDSTAVENÍ A KOMENTOVÁNÍ VÝZKUMNÝCH OTÁZEK PRO STUDENTY SŠ	48
3.3.1 <i>Výzkumná otázka č. 1.....</i>	<i>48</i>
3.3.2 <i>Výzkumná otázka č. 2.....</i>	<i>50</i>
3.3.3 <i>Výzkumná otázka č. 3.....</i>	<i>52</i>
3.3.4 <i>Výzkumná otázka č. 4.....</i>	<i>53</i>
3.3.5 <i>Výzkumná otázka č. 5.....</i>	<i>55</i>
ZÁVĚR	58
RÉSUMÉ	61
POUŽITÉ ZDROJE	62
PŘÍLOHA A SEZNAM POUŽITÝCH ZKRATEK	66
PŘÍLOHA B SEZNAM OSLOVENÝCH STŘEDNÍCH ŠKOL.....	67

Úvod

„Kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem“

Úvodní slova vybraná pro tuto diplomovou práci jsou připisována T.G. Masarykovi. Citát souvisí s tématem této diplomové práce, kterým je pozice českého jazyka, jako jazyka mateřského, ve výuce jazyka cizího, jmenovitě francouzského, na vybraných českých středních školách. Tento citát je však platný i v osobním a profesním životě, mimo školní docházku. Vyspělé 21. století charakterizované globalizací, stěhováním osob do cizích zemí za vidinou dalšího poznání, ale i lepšího osobního a profesního života. Všechny tyto změny s sebou přinášejí potřebu znalosti jazyka, kterým se v dané zemi mluví.

Stěžejním tématem mé diplomové práce je používání mateřského jazyka v hodinách francouzštiny na středních školách. Hlavním cílem je zjištění současného stavu úlohy a místa použití mateřštiny žáků ve výuce francouzštiny v českých středních školách. Jinak řečeno, snažíme se pomocí celkem dvou internetových dotazníků zmapovat, do jaké míry a v jakých případech je mateřský jazyk, tedy český jazyk, používán během výuky francouzštiny, jako jazyka cizího.

Konkrétním cílem, který si práce stanovila, je najít odpovědi na položené hypotézy. V práci jsou stanoveny dvě hypotézy, které mají být vyvráceny či potvrzeny pomocí vlastního výzkumu. Jedná se o tyto dvě hypotézy:

- 1. Učitelé u začátečníků používají často mateřštinu, zejména při vysvětlování gramatiky apod.**
- 2. Výhodou českých učitelů je možnost komparativního přístupu k výuce francouzštiny jako cizího jazyka**

Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních kapitol. První, teoretická část, je vytvořena na základě prostudování publikovaných poznatků v oblasti didaktiky cizích jazyků. Zde bylo čerpáno jak z české, tak zahraniční literatury, které se tímto tématem zabývají (viz bibliografie). Jelikož je diplomová práce zaměřená na použití mateřského jazyka, tedy jazyka českého, během hodin francouzštiny, tedy jazyka cizího, bylo nutné v teoretické části se zabývat představením základních metod, které se postupně

prosazovaly při výuce cizího jazyka. Nejsou to metody používané specificky pro výuku francouzského jazyka, jako cizího na českých školách. Zmíněné metody byly používány všeobecně a byly aplikovány na výuku jakéhokoli cizího jazyka. Naše práce jmenovitě pojednává o metodě klasické, přímé, audio-orální, audiovizuální strukturně globální, a o tzv. komunikativním přístupu k výuce. Všechny zmíněné metody, vedle řady dalších metod, lze pokládat za nejdůležitější nejen ve vývoji výuky cizích jazyků, ale jejich principy se více či méně odrážejí i v současné výuce. Průběžně sledujeme, jak se v těchto metodách uplatňuje ohled na mateřštinu.

Aby výuka cizího jazyka probíhala co nejefektivněji, je zapotřebí stanovit si cíle výuky. Obecně jsou to cíle komunikativní, vzdělávací a výchovný, které představuje jedna z podkapitol.

Poslední podkapitola teoretické části je věnována školskému prostředí v ČR. Tato podkapitola nejprve představuje specifčnost a komplikovanost výuky cizích jazyků. Ukazuje rozmanitost v přístupu expertů a učitelů k způsobu vyučovacího procesu. Dále zde podáváme přehled statistických ukazatelů týkajících se výuky cizích jazyků, s následným zaměřením pouze na jazyk francouzský v českých veřejných vzdělávacích institucích. V závěru se teoretická část věnuje aktuálním vládním strategickým dokumentům, které ovlivňují výuku předmětu cizí či další cizí jazyk na SŠ¹. Především v pojednání zohledňuje místo mateřštiny v didaktice cizích jazyků.

Druhá, praktická část, je vytvořena na základě vlastního výzkumu a prezentace jeho hlavních zjištění. Vlastní výzkum je založen na zmapování situace na řadě českých středních škol, které umožňují výuku francouzštiny jako cizího jazyka nebo dalšího cizího jazyka. Výzkum probíhal pomocí dvou vytvořených online dotazníků. První dotazník se zaměřoval na učitele vyučující francouzštinu, druhý se zaměřoval na jejich studenty, kteří mají francouzštinu jako hlavní či druhý cizí jazyk. Zaměření jak na učitele, tak na studenty, bylo zvoleno pro co nejrelevantnější naplnění cíle diplomové práce, a proto bylo podstatné znát názory z úhlu pohledu jak učitelů, tak žáků. Výzkumné dotazníky byly rozeslány na celkem 77 středních škol po celé České republice. Úkolem praktické části je představení a komentování dosažených výsledků, a konkrétně potvrzení či vyvrácení stanovených hypotéz.

¹ Seznam použitých zkratk v práci je v příloze A

Výstupem vlastního výzkumu je zmapování aktuální situace na českých středních školách, kde výuka francouzského jazyka probíhá. Jedná se o výzkum, který přináší poznatky ohledně přístupů českých učitelů ve výuce francouzštiny k použití mateřštiny během těchto hodin.

Zaměření na vyučování francouzštiny jako cizího jazyka zdůvodňujeme neustále narůstající popularitou francouzského jazyka nejen v rámci Evropské unie, ale také celosvětově. V současné době je pomocí francouzského předsednictví v Radě EU (od ledna 2022 do června 2022) snaha o zavedení francouzštiny jako hlavního úředního jazyka v jednotlivých unijních institucích. Tento fakt podporuje aktuálnost a důležitost znalost francouzštiny v evropské společnosti. Proto se tato práce zaměřila na otázku, jak výuka francouzštiny jako cizího jazyka (tzv. FLE, „français langue étrangère“) u nás probíhá. Ze stran učitelů nás zejména zajímalo, *zda během hodin FLE komunikují se žáky výlučně francouzsky, nebo naopak používají převážně český jazyk, zda zapojují do svých hodin překladová cvičení, zda používají komparativní přístup, který je usouvztažňován s mateřštinou žáků. Aby byl výzkum co nejrelevantnější, byly podobné otázky položeny jak učitelům, tak studentům. U těch bylo např. sledováno, zda jim vyhovuje, když na ně učitel mluví převážně francouzsky, nebo v jakém jazyce si přejí, aby byly hodiny převážně vedeny, co ocení, když je vysvětleno v mateřštině, nebo z jakého do jakého jazyka jim překládání způsobuje větší komplikace.* Zjištěné výsledky přinesly zajímavé poznatky, které mohou být podkladem dalšího rozšiřujícího výzkumu. Naše výsledky jsou v práci prezentovány a posuzovány.

1. Teoretická část: Otázky mateřského jazyka v didaktice cizích jazyků/v didaktice francouzštiny jako cizího jazyka

1.1 Základní pojmy ve výuce cizího jazyka, s nimiž v práci operujeme

Stěžejním tématem této diplomové práce je použití mateřštiny ve výuce cizího jazyka. Během této výuky dochází k používání specifických pojmů, které je zde nutné představit. Nutnost definovat tyto pojmy zmiňuje také autorka knihy *La langue maternelle en classe de langue étrangère* (2001) Véronique Castellotti. Říká, že zeptáme-li se např. obyvatel Francie, co znamená pojem „mateřský jazyk“ a který jazyk to pro ně je, setkáme se s jasnými odpověďmi bez většího zaváhání. Nicméně specifičtější pojmy týkající se didaktiky cizích jazyků již tak zřetelně pro vysvětlení ve společnosti nejsou, a proto jsou níže v práci definovány.

Jelikož tato práce zkoumá použití mateřského jazyka, tedy českého jazyka, během výuky francouzštiny, je žádoucí definovat následující pojmy².

Mateřský jazyk, nazývaný také jazyk první nebo rodný jazyk, je první jazyk, který si jedinec ve svém životě osvojí. Obecně se jedná o jazyk, který si jedinec osvojí před začátkem své školní docházky (Thevenin, 2005, s. 4).

Mateřský jazyk nemusí být pouze jeden. Osobou, která má dva mateřské jazyky, se rozumí ten, kdo si osvojoval dva jazyky současně a ovládá je více méně paralelně. Osoba, na kterou se od jejího narození v domácnosti mluvilo dvěma jazyky současně a ve stejné frekvenci, je v některých textech označována jako osoba se dvěma mateřskými jazyky (Statistique Canada, 2021), teda osoba bilingvní (Cuq, 2008, s. 37).

Cuq (2002) dodává, že mateřský jazyk hraje významnou roli během procesu učení se cizímu jazyku, neboť mateřský jazyk je jazyk, ke kterému student vědomě či nevědomě neustále odkazuje, za účelem vybudování nových znalostí (Cuq, 2002, s.91).

Tato práce se zaměřuje pouze na případ jednoho mateřského jazyka, neboť zjednodušeně předpokládáme, že studenti v českých školách, během vyučování francouzštiny jako cizího jazyka mají v drtivé většině případů jeden mateřský jazyk, tedy český.

² Jako výchozí zdroj pro vymezení pojmů jsme použili „*Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE?*“ autorky Thevenin Marie, který doplňujeme o další relevantní zdroje.

Kontrastem k mateřskému jazyku je jazyk cizí. **Cizí jazyk** (langue étrangère), jako předmět cizí jazyk, je ten, který se jedinec učí během své školní docházky. Jedná se o jazyk, který se jedinec musí naučit, aby ho uměl používat (Thevenin, 2005, s. 4). Cuq (2002) dodává, že není-li brán cizí jazyk jako předmět vyučovaný ve vzdělávacích institucích, je cizím jazykem každý jazyk, který není jazykem mateřským (Cuq, 2002, s.93).

Jazyk může být pro jedince cizí z vícero hledisek, například z hlediska politického nebo sociálního. Cuq zmiňuje, že například v Alžírsku po procesu dekolonizace byla francouzština prohlášena za jazyk cizí, i když jí mluvila značná část obyvatel. Podle Louise Dabène (Dabène in Cuq, 2002, s. 93) má ve francouzštině přívlastek „cizí“, tedy „étrangère“ dva základní významy. Cizí je ten, kdo nepatří do určité země a je tedy cizincem, nebo ten, kdo nepatří do určité společnosti. Dabène tuto „cizost“ rozděluje dále na tři následující stupně.

První stupeň nazývá *hmotná vzdálenost*. Tímto pojmenování je pojem „cizí“ vysvětlen tak, že pro Francouze je např. více cizím jazykem japonština než arabština, ale v komparaci arabština a italština, je více cizím jazykem arabština. Vliv na pedagogiku cizích jazyků má tedy i geografické rozmístění cílových jazyků.

Druhý stupeň je pojmenován *kulturní vzdálenost*. Není to jen geografická vzdálenost, která prohlubuje „cizost“, ale také vzdálenost kulturní, neboť každý, pro nás cizí jazyk, je častokrát velmi obrazný. Proto během učení se cizímu jazyku je častokrát těžké porozumět, jelikož idiomy v cizí kultuře se nemusí shodovat s idiomy pro nás známými, a tak porozumění jejich obraznosti je velmi nedokonalé.

Posledním stupněm je *jazyková vzdálenost*. Toto pojmenování vzniklo na základě poznatků lingvistů, kteří jazyky rozdělili do tzv. jazykových rodin, které dokázali, že například románské jazyky mezi sebou vykazují více znaků podobnosti než např. s jazyky slovanskými. Takto to platí pro každou jazykovou rodinu. Míra „cizosti“ je tedy také ovlivněna původem jazyka a skupinou, do které spadá (Dabène in Cuq, 2002, s. 94).

Ve francouzštině tento pojem nacházíme pod zkratkou **FLE**, která znamená „français langue étrangère“. Podle Cuq (2002), je francouzština všem osobám jazykem cizím, pro které není francouzština jazykem mateřským. Dále je studenty dobrovolně studována (Cuq, 2002, s. 94). Kurzy francouzštiny jako cizího jazyka jsou ve francouzských zdrojích

zaměřeny na nefrankofonní studenty ve Francii nebo v zahraničí. V případě této diplomové práce je cíleno na české studenty středních škol, pro které je výuka FLE volitelným prvním nebo dalším cizím jazykem v rámci jejich školní docházky (Superprof, 2020).

V teorii FLE je často používán pojem **jazyk zdrojový** (la langue source) a **jazyk cílový** (la langue cible). Zdrojový jazyk je jazyk, který jedinec již ovládá, používá. Může se jednat o jazyk mateřský, nebo o jiný cizí jazyk, ve kterém si je žák víceméně jistý. Např. pro bilingvní dítě, které na úrovni mateřštiny ovládá zároveň ČJ a NJ mohou být oba tyto jazyky zdrojové. Zdrojovým jazykem pro FJ jako druhý cizí jazyk, může být částečně angličtina, která je ve škole prvním cizím jazykem.

V opozici zdrojovému je **jazyk cílový**. Tedy jazyk, který se jedinec učí, cílí tedy na jeho naučení se. Ve výuce FLE je tedy francouzština tímto cílovým jazykem (Thevenin, 2015, s.4).

Posledním pojmem, zásadním pro vysvětlení a pro potřebu vyučování FLE je **jazyk zprostředkující** (la langue médiatrice). Zprostředkující jazyk je ten, který učitel používá během vyučování FLE. Je to tedy jazyk, ve kterém je výuka vedena (Thevenin, 2015, s. 4).

Jelikož je Česká republika považována za převážně monolingvní zemi, kde je vyučovacím jazykem pouze čeština, považujeme mateřský jazyk žáků za shodný s jazykem vyučovacím, v tomto slova smyslu tedy zprostředkujícím. Dále pod pojmem cizí jazyk se v této práci rozumí francouzský jazyk a není rozlišováno, zdali se u žáků jedná o první nebo druhý cizí jazyk. Nicméně je vlastní výzkum praktické části zaměřen na střední školy, a tak lze předpokládat, že se u žádného z žáků nejedná o francouzštinu, jako o jejich první cizí jazyk.

1.2. Význam FLE

Historie výuky francouzštiny jako cizího jazyka, pro níž francouzské zdroje používají zkratku FLE, nás v této kapitole zavádí zpět do 80. až 90. let 20.století. Ne že by se předtím nevyučovala FRJ jako CJ, či že by se odborníci nezamýšleli nad její metodikou, ale právě mezi těmito lety byla ve Francii zjištěna potřeba vytvoření nové oficiální pedagogické disciplíny „*la didactique du français langue étrangère*“. Louis Porcher (1987) sepsal dílo

„*Champs de signes : état de la diffusion du français langue étrangère*“, ve kterém sepisuje historický vývoj potřeby výuky FLE na francouzském území. Nicméně pro naplnění cíle této práce postačí v rychlosti představit mezník, který v této oblasti, tvoří období mezi lety 80 a 90 20. století. Právě toto období Porcher nazývá „moderní dobou“, která byla pro Francii zlomem politickým i ekonomickým, a všechny tyto okolnosti vedly k potřebě zaměřit se na výuku francouzštiny jako cizího jazyka.

Další významnou osobností v tomto oboru byl Daniel Coste, který se v první polovině 80. let zaměřil na vlivy, které přináší soudobá politika na šíření francouzštiny, a to v díle „*Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945 : matériaux pour une histoire*“ (1984).

Dalším aktérem v oblasti podpory šíření FLE byl Christian Puren, který v roce 1988 publikoval obsáhlé dílo „*Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*“. Popisovalo vývoj a historii metodik určených pro výuku cizích jazyků obecně. Přehledem těchto metodik Puren cílil na jejich aplikování v rámci FLE. Byl to Puren, který na základě své podrobné rešerše a publikování jejích výsledků rozdělil metody celkem na čtyři skupiny. Jedná se o metodu *tradiční, přímou, aktivní a audiovizuální*. Právě představením těchto čtyř stěžejních metod pro výuku nejen FLE, ale cizího jazyka obecně, je věnována následující kapitola, ke které připojujeme období komunikativního přístupu k výuce CJ.

Co se pod zkratkou FLE obecně skrývá? Podle Abah (Abah, 2016) lze říci, že francouzština jako cizí jazyk, tedy FLE, je soubor metodik a výukových přístupů, jejichž úkolem je rozvoj čtyř hlavních dovedností - ústního a písemného porozumění, ústního a písemného projevu. FLE je velice široký pojem, neboť za prvé zahrnuje francouzštinu vyučovanou ve Francii a také v cizích zemích v oficiálních francouzských institucích (např. francouzské aliance, různá kulturní centra spadající pod francouzskou ambasádu).

Za druhé zahrnuje vyučování francouzštiny v místních (zahraničních, tedy i českých) institucích, kterými jsou základní, střední, vyšší a vysoké školy. V těchto institucích je výuka francouzštiny buď volitelná nebo povinná. V důsledku této diverzity podmínek, ve kterých výuka FLE probíhá, ale také díky bohaté paletě studentů, se ve výuce FLE vyvinuly strategie, které jsou pochopitelně zcela odlišné od strategií, používaných ve výuce

mateřského jazyka. Příslušné strategie/principy doporučované aktuálně pro FLE shrnuje následující tabulka.

Tab. 1: Strategie výuky FLE

Výběr pojmů a řečových aktů je zaměřen na specifické potřeby studentů
Rozvíjení kompetence mluvení a studium fonetiky je prioritou
Častá inscenace simulovaných komunikačních situací
Zohledňování mateřštiny žáků ve výuce francouzštiny
Výuka francouzštiny probíhá s respektem k místním pedagogickým a kulturním specifikám (zejména ve výuce CJ)
Výuka FLE je také výukou nejazykového chování uživatelů tohoto jazyka

Vlastní zpracování s oporou na Abah (Abah, 2016)

1.3. Metody používané ve výuce cizích jazyků

Tato podkapitola má za cíl představit vybrané metody, které ovlivnily proces vyučování cizích jazyků. Pro naplnění cíle teoretické části této práce bylo vhodné, vybrat alespoň několik metod, které ve výuce cizích jazyků hrály či hrají zásadní roli.

Nejdříve je představena metoda klasická neboli tradiční (gramaticko-překladová), která je nejstarší z novodobých metod výuky CJ. Následně je popsána metoda přímá, která je v kontrastu s metodou klasickou, a která znamená obrat a soustředí se na jiné kompetence, kterých mají žáci nabýt. Dále je představeny metody audio-orální a strukturně globální audiovizuální a konečně komunikativní přístup, jejichž stopy se výuce cizího jazyka projevují doposud. Můžeme sledovat, že v těchto metodách se podstatně proměňuje vztah mateřštiny ve vyučování.

1.3.1. Tradiční metoda

Výuka francouzštiny jako cizího jazyka je obdobná, jako výuka jakéhokoliv jiného cizího jazyka. Od konce 18. století zcela převládala ve výuce FLE tzv. tradiční metoda, „la méthodologie traditionnelle“, která byla nazývána také jako metoda gramaticko-překladová, „la grammaire-traduction“.

Výuka francouzštiny jako cizího jazyka probíhala ve znamení tradiční metody, tedy soustředila se na procvičování překladu a zapamatování si vět, tzv. memorování. Gramatika byla vyučována deduktivním způsobem, což znamenalo nejprve představení konkrétních pravidel a jejich následné aplikování v konkrétních případech (Seara, 2001).

Ještě po celé 19. století byla tradiční metoda inspirovaná výukou latiny jako mrtvého jazyka, a tak byla opřena o doslovný překlad (zejména z FJ do mateřštiny), což ponechávalo velmi malý či skoro žádný prostor pro ústní komunikaci (Thevenin, 2015). Tradiční metoda se často zaměřovala na překlad literárních textů z cizího jazyka, kde studované jevy v textu byly srovnávány s mateřským jazykem. Jazyk zde byl předkládán jako soubor pravidel a výjimek, které byly vysvětlovány na zmíněném doslovném překladu. Tato metoda upřednostňovala standardizovaný jazyk, který se nacházel v literárních textech, neboť se věřilo, že tímto způsobem měli studenti přístup k daleko kvalitnějšímu jazykovému projevu, díky kterému získávali odpovídající jazykové znalosti. Jednalo se o literární díla, která byla napsána v zemi cílového cizího jazyka.

Podle této metodologie byla výuka podle učebnic založena tak, že cizojazyčný text byl rozdělen na části, které byly slovo od slova přeloženy do mateřského jazyka a následně na něm byly znázorněny teoretické gramatické jevy.

Zápornou stránkou tohoto systému byla, mimo jiné, neschopnost odstupňovat gramatické jevy podle obtížnosti. To znamená, že gramatika byla vyučována podle pořadí gramatických jevů v textu a nebyl brán ohled na jejich náročnost a jazykovou úroveň studentů. Tento metodický přístup představuje dosti nízkou didaktickou úroveň. Vyučující většinou nepoužíval pro výuku žádnou učebnici. Literární texty pro výuku vybíral subjektivně, častokrát bez zamyšlení, nad tím, jaké gramatické jevy jsou v textu obsaženy a jaká je jejich gramatická a lexikální náročnost. I když byly vybrány hodnotné a kvalitní literární texty od uznávaných autorů, výuka gramatiky tímto způsobem byla pro studenty velice náročná a lze jen těžko říci, že byla ve většině případů efektivní.

Jak již bylo zmíněno, tato tradiční metoda výuky francouzštiny jako cizího jazyka probíhala formou memorování. Slovní zásoba byla tedy vyučována vytvořením seznamu slov, která se museli žáci naučit nazpaměť. Jak lze z tohoto popisu vyčíst, žák se učil slovní

zásobě doslovným překladem do svého mateřského jazyka. Tradiční metoda neumožňovala žákům žádnou kreativní a proaktivní činnost (Seara, 2001).

Puren (Puren, 1988) soudí, že tato metoda vykazovala záporné výsledky, a proto se jevilo žádoucí, na základě požadavků společnosti, vytvořit didaktické materiály, které by se zaměřily na praktické cíle výuky FLE. Tato inovace byla odpoutána od doslovného překladu a připravila nástup přímé metody.

Závěrem budiž řečeno, že v tradiční metodě se s mateřštinou žáků pracovalo průběžně, a to nejen v překladu textů, ale i při porovnávání gramatik a ve cvičeních.

Tab.2: Shrnutí tradiční metody

Výuka probíhá v rodném jazyce studentů
Cílový jazyk se používá jen málo, např. při četbě, procvičování lexika a gramatiky
Důraz je kladen na gramatickou analýzu, tedy na tvary slov
Dochází k časnému čtení obtížných klasických textů
Typickým cvičením je překlad vět z cílového jazyka do mateřského jazyka
Výsledkem tohoto přístupu je obvykle neschopnost studenta použít jazyk pro komunikaci
Učitel nemusí ovládat cílový jazyk na komunikativní úrovni

Vlastní zpracování s oporou na Celce-Murcia (2001)

1.3.2 Přímá metoda

Tato metodologie ve výuce cizích jazyků představovala redukci obsahu, obměňování cvičení založená na opakování během vyučování podle potřeb studentů. Byla modernizována organizace slovní zásoby, která souvisela nejčastěji s tématy každodenního života a celkově tato modernizace učení byla více zaměřena na praktické učení a využití znalostí.

Přímá metoda učení cizímu jazyku se začíná uplatňovat od 70. let 19. století a užívá se ještě na počátku 20. století.

Je vytvořena na bázi tří hlavních principů:

1. Slovní zásoba není představována/sémantizována na základě překladu do mateřského jazyka. Žákům je daný pojem vysvětlován například demonstrací dané věci pomocí obrázku nebo příslušného předmětu. Cílem bylo, aby student začal myslet a přemýšlet co nejdříve v cíleném jazyce.
2. V přímé metodě, naopak od metody tradiční, převažuje používání mluveného jazyka.
3. Gramatika není vysvětlována pomocí explicitních pravidel, ale hlavní roli ve vysvětlování gramatiky má učitel, který ji vysvětluje pomocí praktických příkladů, pokládání otázek a řízených odpovědí.

Seara (Seara, 2001) ještě dodává, že byl kladen důraz nejen na mluvený projev a na jeho výslovnost, ale také na projev psaný. Dále Rogers a Swan (2001 in Vráblíková 2006) upřesňují, že výuka ústní komunikace je vyučována a procvičována pomocí konverzace a v řízených diskuzích.

V této metodě byly shledány komplikace. Zakazovala používání mateřského jazyka, což během kurzu přinášelo potíže. Tyto potíže vznikaly nejčastěji kvůli špatnému pochopení významu, zejména u abstrakt, neboť doslovný překlad do mateřského jazyka byl co nejvíce, až zcela eliminován. Brown (Brown, 2000) dále konstatuje, že tato metoda se po dobu své aplikace stala populárnější spíše na soukromých školách, neboť na veřejných její efektivita byla eliminována kvůli většímu počtu žáků ve třídě, kde nebylo možné skloubit odlišné jazykové úrovně žáků a potřebný čas na vypracování cvičení. Z tohoto důvodu byla přímá metoda dokonce nahrazována opět prvky klasické metody.

Potřeby společnosti ve výuce cizích jazyků se neustále vyvíjely, což zapříčinilo změnu zaměření se vždy na nový cíl. V tomto případě šlo o praktické využití, tedy efektivnost studovaného jazyka jako nástroje pro komunikaci.

Přímá metoda v sobě zahrnuje několik dalších metod, které jsou důležité ve výuce cizích jazyků. Jedná se o metodu dotazovací, intuitivní, napodobovací, opakovací i participační (i fyzicky) (Hendrich, 1988).

Dotazovací metoda vedla žáky k odpovědím, na které se učitel tázal. Ve svých odpovědích měli použít probírané jevy.

Intuitivní metoda představovala již zmíněné odvozování významu slov např. z obrázků. Jednalo se o intuitivní odvození významu bez použití překladu do mateřského jazyka. Zároveň i gramatické jevy byly vysvětlovány bez pomoci použití mateřského jazyka.

Metoda napodobovací cílila na učení se cizímu jazyku pomocí mechanického napodobování, zejména akustické imitace, např. během hodin fonetiky, ale i francouzštiny obecně.

Metoda opakování byla založena na přesvědčení, že čím více si člověk danou věc zopakuje, tím je větší pravděpodobnost, že si ji v paměti uchová.

Metoda participační je poslední postup využívaný v přímé metodě, je to pohybová aktivita žáků během vyučování, například expresivní čtení či dramatizace, což mělo vést žáky ke zvýšení aktivity během hodin a také ke zvýšení jejich motivace.

Pro téma této DP je nutné konstatovat, že přítomnost mateřštiny je v případě přímé metody z principu nulová, případně zcela okrajová, a to tehdy, když učitel je nositelem téže mateřštiny jako žáci, a že tedy tento jazyk implicitně proniká do jeho způsobu učení, např. zohledňuje-li analogie či rozdíly v mateřštině a v cílovém jazyku.

Tab. 3: Shrnutí přímé metody

Není dovoleno používat mateřský jazyk žáků (učitel nemusí znát rodný jazyk studentů)
Lekce začínají dialogy a anekdotami v moderním konverzačním stylu
K objasnění významů se používají situace, akce a obrázky
Gramatika se učí induktivně, tj. od příkladu k odvození pravidla
Literární texty se čtou pro zpestření a nejsou gramaticky rozebírány
Cílová kultura je také vyučována induktivně
Učitel často bývá rodilý mluvčí nebo ovládá FRJ na vysoké úrovni

Vlastní zpracování s oporou na Celce-Murcia (2001)

1.3.3 Metoda audio-orální a metoda audiovizuální strukturo globální

Další vybranou metodou pro naučení se cizím jazykům je metoda audio-orální. Během druhé světové války dochází k revoluci výuky cizích jazyků, neboť byla nutnost zejména efektivní výuky angličtiny. Brown (Brown, 2000, in Vráblíková 2006) říká, že tato metoda je stavebním kamenem pro další metody určené pro výuku cizích jazyků. Potvrzuje to fakt, že tato metoda kladla důraz především na kompetence pro zvládnutí mluveného projevu, který patří k nejtěžším a nejobtížnějším etapám v procesu učení se cizímu jazyku.

Jak je již zmíněno výše, tato metoda byla populární zejména pro rychlé naučení se angličtiny během druhé světové války. Co se týče výuky francouzštiny jako cizího jazyka, Seara dále zmiňuje, že na území Francie tato metoda ztrácela na popularitě a nebyla následně více rozvíjena a používána, neboť nepředstavuje žádný jasný postup a návod, jak tuto metodu v praxi využívat. V rozporu s tímto vyjádřením je však Vráblíková (Vráblíková, 2006), která říká, že tato metoda je velmi oblíbená i v současnosti a umožňuje dosáhnout efektivních a uspokojujících výsledků. Jedná se zejména o úspěchy naučení se cizímu jazyku u studentů, kteří nejsou příliš motivováni k učení, ale cizímu jazyku se učí, neboť musejí. Principem této metody je ustavičné opakování vazeb a vět do té doby,

dokud se je student nenaučí správně vyslovovat a používat. Vráblíková se zde opírá o zkušenosti z prostředí českých škol.

Další metodou je metoda strukturo globální audiovizuální, která má své počátky na konci 50. let 20. století, a která ve francouzském prostředí zdomácněla pod zkratkou SGAV. Angličtina v poválečné Evropě zaujala pozici nejvíce používaného jazyka a stala se tak jazykem, který byl nejčastějším prostředkem pro mezinárodní komunikaci. Francouzština se kvůli silnému vlivu angličtiny cítila „ohrožena“ a snažila se o obnovení své prestiže pomocí nalézání nových výukových metod pro výuku FLE.

Metoda SGAV je založena na procesu integrace obrazu a zvuku do výuky francouzštiny jako cizího jazyka (Ivan, 2006). Přehrávání autentických zvukových nahrávek ve výuce probíhalo nejčastěji v jazykových laboratořích (Horová, 2013).

Vysvětlování nových gramatických jevů v této metodě probíhá tak, že učitel bez předchozího vysvětlení řekne větu vhodnou pro úroveň francouzštiny žáků, na které pomocí různých identifikačních cvičení vede žáky k pochopení vysvětlovaného jevu. Po prvotním vysvětlení je pochopení prohlubováno prostřednictvím strukturálních cvičení (Ivan, 2006). Strukturální cvičení byla identická například v každé vyučovací jednotce se zvukovým materiálem. Každá vyučovací jednotka obsahovala fáze „*představení dialogu se záměrem celkového porozumění dané situaci, explikace jednotlivých replik dialogu za účelem vysvětlení nových jevů, opakování a memorizace, zvučování nových jevů a hraní rolí*“ (Horová, 2013, s.173).

V metodě SGAV je snaha o vynechání mateřského jazyka, a tak je překlad významu slov prováděn pomocí jejich vizualizace, pomocí gest a mimiky postav v dialogu atd. Používání převážně cílového jazyka je zdůvodňováno snahou o přiblížení reálných situací a podmínek, které mohou nastat v běžném životě a jedinec je nucen na ně bezprostředně zareagovat.

Ve výuce FLE, podle metody SGAV, je student neustále aktivní, neboť je nucen bez přestání poslouchat, opakovat, rozumět a komunikovat. Používání vizuálních a zvukových pomůcek tak celkově napomáhá k vysoké aktivizaci studentů (Ivan, 2006, s. 16-18).

Metoda SGAV, díky důrazu na mluvený projev, poslech a témata týkající se běžného života, výrazně napomohla ke vzniku komunikativních metod (Horová, 2013).

Z pohledu zapojení mateřštiny do výuky cizího jazyka není brána metoda SGAV jako podporující. Nová studijní látka je učitelem vysvětlována pouze ve francouzštině a pro výuku jsou používány autentické materiály, které nejsou doprovázeny překladem do mateřštiny. V této metodě je zapojení mateřštiny ve výuce nulové a je snaha o naprosté vynechání komparativního přístupu.

Tab. 4: Shrnutí audio-orální metody

Lekce začínají dialogy
Používá se mimika a memorování na základě předpokladu, že jazyk je zvyk výcvik
Gramatické struktury jsou seřazeny logicky a pravidla jsou vyučována induktivně
Dovednosti jsou seřazeny: poslech, mluvení, čtení, psaní odloženo
Od začátku je kladen důraz na výslovnost
Slovní zásoba je v počátečních fázích značně omezená
Velké úsilí je věnováno prevenci chyb žáků
Jazyk je často aplikován bez ohledu na význam nebo kontext
Učitel musí být zběhlý hlavně ve strukturách, slovní zásobě atp., které učí, protože učební aktivity a materiály jsou pečlivě kontrolovány

Vlastní zpracování s oporou na Celce-Murcia (2001)

Tab.5: Shrnutí metody SGAV

Výuka probíhá pomocí obrázků a zvukových nahrávek
Výuka je pouze či převážně v cílovém jazyce, tedy ve francouzštině
Je kladen důraz na mluvený projev a poslechová cvičení, psaní odloženo
Témata učená metodou SGAV se týkají převážně situací z běžného života

Vlastní zpracování s oporou na Ivan (2006), Horová (2013)

1.3.4 Komunikativní přístup

Komunikativní přístup se ve světě didaktiky cizích jazyků začal prosazovat v 70. letech 20. století, s cílem vytvořit, jak již plyne z názvu, komunikativní schopnosti studentů.

Komunikativní přístup byl definován nejen jako znalost jazykových prostředků, ale také schopnost použití řečových dovedností (Hymes, 1991, in Häuslerová, 2000).

Komunikativní přístup vylučuje, zejména v prvních etapách, použití mateřštiny ve výuce cizího jazyka a podporuje rovnoměrné zaměření se na všechny čtyři jazykové dovednosti, a to na čtení, psaní, poslech a mluvený projev.

Dalším důležitým bodem je, že komunikativní přístup vnímá práci s chybou jako „učební krok“ důležitý pro postupné osvojení si cizího jazyka (Fenclová, 2013, s. 59-67).

Komunikativní přístup není brán jako pouhá jedna metoda, jedná se spíše o soubor metod, postojů a principů, ze kterých je vytvořen postup (Häuslerová, Nováková, 2000).

Důležitým prostředkem pro komunikativní přístup jsou autentické materiály, a proto je potřebné si tyto materiály blíže představit.

V zásadě má každý učitel právo si vybrat, jaký autentický, ve smyslu pravý a originální materiál, zvolí pro svou výuku. Může si zvolit buď namluvený či psaný dokument. Během výuky cizích jazyků dochází k práci zejména se dvěma druhy autentických materiálů., Prvním druhem jsou ty, které nebyly prvotně vytvořeny pro účel výuky. Jsou tedy z běžného prostředí cílového jazyka a nejsou upraveny pro žádnou specifickou jazykovou úroveň. Jsou to např. reportáže z televize, rádia, či texty z novinových článků.

Druhým typem autentických materiálů jsou ty, které již byly vytvořeny cíleně pro účel výuky a nazývají se didaktické. Tyto texty či nahrávky mohou být zjednodušené, zkrácené nebo přizpůsobené jazykové úrovni a znalostem žáků (Dömischová, 2016).

Oba tyto druhy ale směřují na co největší přiblížení reálného prostředí cílového jazyka a na prohlubování myšlení a komunikace v cílovém jazyce. Proto jsou významnou didaktickou pomůckou pro komunikativní přístup.

Tab.6: Shrnutí komunikativního přístupu

Výuka je zaměřena na naučení komunikativních schopností
Využití mateřštiny během výuky je upozaděováno
Výuka založená jak na mluvených, tak na psaných autentických materiálech

Vlastní zpracování s oporou na Häuslerová (2000), Dömischová (2016)

1.3.5 Shrnutí podkapitol

Tato podkapitola shrnuje základní pojmy, které bylo nutné definovat, nejen pro tuto práci, ale také z důvodu, že se jedná o pojmy, které jsou aktuální ve výuce jak cizích jazyků, tak ve výuce francouzštiny jako jazyka cizího. Jsou to pojmy, které mohou být na první pohled matoucí. Jedná se zejména o vysvětlení pojmu mateřský jazyk, cizí, cílový, a zprostředkující. Následně byla ve stručnosti představena historie výuky FLE, tedy výuka francouzštiny jako jazyka cizího a bylo upozorněno na osobnosti, které se tímto tématem nejvíce zabývaly a které měly velkou zásluhu na rozvoji této oblasti. Jsou jimi zejména Porcher, Coste a Puren. V návaznosti na sepsání krátké historie, byly popsány základní a zásadní metody výuky cizích jazyků. Jedná se o metodu tradiční, přímou, audio-orální, strukturně globální audio-vizuální a o komunikativní přístup. Každá metoda je jednotlivě představena a také byla ke každé vytvořena přehledná tabulka, která představuje charakter každé z metod. Díky těmto tabulkám je možné metody jednotlivě mezi sebou porovnávat a pochopit tak jejich hlavní cíle a podstatu systému, na kterém jsou založeny. Jmenovitě je v souvislosti s každou z metod upozorněno na zohlednění mateřštiny žáků v nich.

1.4 Cíle výuky cizích jazyků

Tato kapitola má za úkol zpřehlednit, jaké jsou cíle výuky cizích jazyků, se snahou aplikovat tyto cíle na francouzský jazyk. Definovat správné cíle vyučovacího procesu není lehký úkol. Každý cíl by měl být v daných podmínkách reálný a splnitelný. Pokud budou cíle stanoveny na např. neodpovídající jazykové úrovni žáků, nepovedou k uspokojivým výsledkům a výuka bude neefektivní. Pro tuto diplomovou práci byly vybráno rozdělení cílů pro výuku cizích jazyků, na kterých se, na základě autorčiny rešerši, shoduje nejvíce autorit zaměřujících se na tuto tematiku. Toto rozdělení cílů bylo takto vybráno proto, že autorkou práce byly shledávány jako relevantní. Shrnuje všechny cíle podstatné, na které by měly být založeny hodiny výuky cizích jazyků.

1.4.1 Komunikativní cíl

Smičková (Smičková a kol., 2010) zmiňuje, že prioritou výuky cizího jazyka je zejména **cíl komunikativní**. Zařazením komunikativního cíle mezi priority vychází z konceptu vnímání jazyka jako prostředku ke komunikaci. Konec konců důraz na komunikaci souvisí s dobou publikace tohoto zdroje (2010), poněvadž v tomto období všeobecně převládá v didaktice cizích jazyků tzv. komunikativní přístup. Častokrát je jazyková kompetence upozadována, a naopak komunikativní kompetence je upřednostňována. Nicméně komunikativní kompetence se skládá ze čtyř složek, a jednou z nich je právě jazyková kompetence. Dalšími jsou diskursivní (řečová), strategická a sociokulturní kompetence. Obecně však platí, že učení se cizímu jazyku se skládá ze dvou základních složek, které spolu úzce souvisejí a jsou neoddělitelné. Jedná se o jazykové prostředky (lexikální, gramatické, grafické, zvukové) a o komunikativní dovednosti (receptivní, produktivní).

Pokud se zaměříme na francouzštinu jako cizí jazyk, zvládnutí např. francouzské výslovnosti dělá značné problémy nefrankofonním obyvatelům, a pro některé cizince je její výslovnost až nezvládnutelná. Na druhou stranu je jí připisována estetická hodnota, ve smyslu její melodičnosti a zvučnosti. (Fenclová, 2003, s.5 a další).

Komunikativním cílem cizích jazyků se rozumí schopnost ovládat řečové dovednosti. Jedná se o poslech, ústní vyjadřování, čtení a písemný projev (Hendrich, 1988).

Poslech s porozuměním znamená u žáků ověření schopnosti recepce. Jedná se o snahu správně porozumět mluvenému textu. Stěžejním úkolem žáka během této aktivity je rozpoznání jazykových prvků, hlásek, slov i vět a pochopení smyslu výpovědi a celého textu. Hendrich (Hendrich, 1988) dodává, že je velmi důležité poslechové kompetence u žáků rozvíjet již od počáteční doby jejich studia.

V aktuálním procesu výuky cizích jazyků je prioritou používat autentické zvukové materiály. Tyto materiály poskytnou návyky percepce žáků a jejich charakteristikami jsou např. střídání rychlosti tempa řeči, změny intonace, přízvuků či odlišné varianty výslovnosti, lišící se podle regionální či sociální úrovně (Smičková a kol, 2010). Je ale otázka, jak pracovat s autentickými materiály se začátečníky (Fenclová, 2021 s.7).

Hendrich shrnuje zbylé komunikativní cíle následovně.

Ústní vyjadřování cílí na schopnost vyjadřování se v dané situaci. V době počátků studia cizího jazyka se jedná o pouhé zvládnutí základů správné výslovnosti, v pokročilejší se ke správné výslovnosti připisuje také zvládnutí souvislého ústního projevu.

Cílem **čtení s porozuměním** je porozumění hlavním myšlenkám textu, ve kterém jsou obsaženy pro čtenáře i neznámá slova.

Ovládnutím **písemného projevu** se chápe schopnost studenta správně používat pravopisná pravidla, ale také schopnost vyjádřit nejen své myšlenky, ale také myšlenky, které dané téma obsahuje.

Z mé zkušenosti vyplývá, že při poslechu a čtení s porozuměním se učitel někdy neobejde bez zapojení mateřštiny, např. před poslechem upozorní na klíčová slova, z nichž některá žákům nesrozumitelná přeloží do češtiny. Při ústním vyjadřování může upozornit na některé utkvělé výslovnostní chyby: např. že v infinitivu zakončeném na -er či v příčestích minulých zakončených na -é je potřeba vyslovovat zavřené [e]. Tento komentář může učitel vyslovovat kvůli správnému pochopení česky.

1.4.2 Vzdělávací cíl

Výuka cizího jazyka s sebou přináší nejen komunikativní cíl, ale také cíl vzdělávací, neboť výukou cizího jazyka je žák obohacen v mnoha oblastech. Pokud učitel využívá pro výuku autentické dokumenty, buďto psané nebo orální, žák je v kontaktu s materiálem, který byl vytvořen autorem pocházejícím z jiné kultury. Tato odlišnost dává žákům možnost

srovnání kultur, v případě francouzštiny, srovnání české kultury s francouzskou, belgickou, quebeckou, či s francouzštinou z jiných frankofonních zemí, zejména z Afriky. Touto různorodostí je u žáků podporována schopnost analyzovat, srovnávat a hodnotit fakta i informace, a také podporovat kritické myšlení (Vojtková, 2013).

Vzdělávací cíl představuje žákům strukturu cizího jazyka odlišnou od jazyka mateřského, představuje odlišnosti ve zvukové podobě, lexikální zásobě nebo v gramatické a stylistické stavbě. Výuka cizího jazyka vede k hlubšímu porozumění nejen fungování cizího jazyka jako prostředku k dorozumívání, ale také umožňuje hlouběji proniknout do struktury jazyka mateřského (Hendrich, 1988).

1.4.3 Výchovný cíl

Záměrem výchovného cíle je zejména snaha o rozvoj osobnosti žáka, pomocí adekvátně zvoleného obsahu učiva a správného řízení vyučovacího procesu učitelem. Je kladen důraz na specializaci na žákovy rozumové schopnosti a morální vlastnosti (Hendrich, 1988).

Morální cíl souvisí s výchovou ke vstřícnosti k cizím kulturám. Zde, podle mého názoru, může učitel žákům umožnit vyjádření názoru i česky, tedy v mateřštině, neboť téma je jazykově náročné a v cizím jazyku ovládnutelné až u pokročilých žáků.

1.4.4 Shrnutí podkapitoly

Podkapitola si klade za cíl představit hlavní cíle, které by měla výuka cizích jazyků obsahovat. Jako prioritní cíl byl stanoven cíl komunikativní, který v sobě zároveň pojímá největší počet „etap“, které by měl žák díky zaměření se na tento cíl během výuky bez větších komplikací ovládat. Tento cíl v sobě pojímá schopnost studenta porozumět poslechu (autentické nahrávce), schopnost ústně se vyjádřit, číst text i s jeho porozuměním a následně být schopen komunikace i v písemném projevu. Druhým cílem, je cíl vzdělávací. Tento cíl v sobě zahrnuje zejména obohacení žákových vědomostí, zvýšení jeho obecného přehledu, jelikož je např. díky práci s autentickými dokumenty, v úzkém kontaktu nejen s jinou kulturou, ale také se adaptuje na jinou jazykovou strukturu, než na kterou je zvyklý ze svého mateřského jazyka. Posledním cílem je cíl výchovný, který podporuje zejména rozvoj žákovy osobnosti, kterého je docíleno pomocí

použití kvalitního učebního materiálu. Mateřský jazyk a mateřského kulturní prostředí je zde implicitním vodítkem při výběru témat a jejich proporcionálního zastoupení.

1.5 Problematika výuky cizích jazyků nejen v kontextu ČR

Jedním z cílů této podkapitoly je představení problematiky výuky cizího jazyka. Zaprvé problematika spočívá v tom, že je prakticky nemožné označit pouze jeden vyučovací přístup k výuce cizího jazyka za správný. Zadruhé, zůstává zde otázka použití mateřštiny, a to zejména, do jaké míry nebo v jakých sekvencích je mateřštinu ve výuce cizího jazyka vhodné, nutné či nedoporučující používat. Každý z učitelů k výuce cizího jazyka může přistupovat odlišně, svým osobitým stylem, a proto je výuka stejného předmět pod vedením jiného učitele mnohokrát odlišná. Ani níže zmínění experti, kteří se výukou cizích jazyků a použitím mateřštiny zabývají, shodnout nedokáží. I přesto tato práce předkládá návrhy na zlepšení, které mají za cíl vyvážit použití mateřského a cílového jazyka během vyučovacích hodin.

I v současné době je výuka cizích jazyků nejen v českém, ale i v mezinárodním měřítku velice rozporuplným tématem. Lze najít nespočet názorů publikovaných v didaktických literaturách od nejrůznějších expertů, kteří se zabývají použitím mateřštiny během výuky cizího jazyka. Tůma (2016) ve své publikaci shrnul názory jak od tuzemských, tak od zahraničních autorů. Nejedná se o jednotné názory, neboť některé celkem radikálně doporučují používání výhradně cílového jazyka, jiní se použití mateřštiny ve výuce zastávají.

Někteří autoři tvrdí že, hlavním a jediným používaným jazykem během výuky by měl být jazyk cílový, a že každá nevyužitá příležitost k jeho používání je ztrátou (Atkinson, 1993, in Tůma, 2016). Pokud žáci během výuky začnou spontánně používat svou mateřštinu a přestanou mluvit cílovým jazykem, jedná se o tzv. výstražný signál, který učitele upozorňuje, že je nutné změnit aktivitu, aby žáci opět začali mluvit a přemýšlet v cílovém jazyce (Willis, 1981, in Tůma, 2016). Také v českém prostředí tento náročný proces učení se cizímu jazyku nachází zastánce. Obecně platí, že používání mateřštiny během výuky je jak pro učitele, tak pro žáky nenáročné a pohodlné. Nicméně u žáků toto „zjednodušení“ nepodporuje osvojování si cizího jazyka přirozenou cestou. Někteří autoři

poznávají že mateřštinu používají ti učitelé cizího jazyka, kteří si nejsou jisti svou úrovní (Betáková, 2006, in Tůma, 2016).

V opozici k výše zmíněným názorům je obhajoba používání mateřštiny během hodin cizích jazyků. Zastánci používání mateřštiny se shodují, že neexistuje důvod, který by vysvětloval zakázání používání mateřštiny, ba naopak říkají, že mateřština napomáhá v procesu osvojování cizího jazyka (Ur, 2012, in Tůma, 2016).

Jiní autoři zmiňují, že použití mateřštiny je důležité zejména pro studenty, kteří jsou začátečníky v cílovém jazyce. Mateřský jazyk jim pomáhá pro řešení náročných úkolů a hledání významu (Turnbull & Dailey-O’Cain, 2009, s. 6).

Castellotti (200, s.50) se ve své publikaci nezabývala otázkou, kdy a do jaké míry má být mateřský jazyk ve výuce cizího používán. Ale jednu svou kapitolu věnovala zjišťování, jaké jsou příčiny, které nutí učitele a žáky mateřštinu používat.

Prvním jejím zjištěním je, že učitel „přepne“ do mateřského jazyka studentů, když v určité situaci, např. při výkladu nové látky v cílovém jazyce zpozoruje, že studenti tápou a je viditelné, že učiteli nerozumějí. Stejně tak studenti začnou používat svou mateřštinu, jakmile se setkají se sebemenšími potížemi, nejčastěji při slovním vyjadřování, a „vsadí tak na jistotu“ použitím své mateřštiny. Oba tyto „spouštěče“ mateřského jazyka zapříčiňuje nedostatečná řečová úroveň cílového jazyka u studentů. Studenti, zejména v situacích pro ně nekomfortních, zapojí svou mateřštinu, neboť jejím prostřednictvím dokáží lépe formulovat a vyjadřovat své myšlenky a názory. Zároveň zapojení jazyka, který je pro ně málo známý, vykazuje známky tzv. infantilizace, což v této oblasti znamená stav, kdy jedinec příliš nemluví (od slova infans = ten, kdo nemluví). Tento stav je těžké překonat zejména v době dospívání a pro učitele je velice náročné jedince přinutit komunikovat převážně v cílovém jazyce.

Druhý důvod k tíhnutí používat mateřštinu během hodin cizích jazyků je ten, že mateřský jazyk je jak pro učitele, tak pro všechny či většinu studentů stejný, a je tedy hlavním dorozumívacím jazykem ve třídě. Tato skutečnost je častější u učitelů, kteří během svých hodin nepodporují komunikaci v cílovém jazyce a jsou zvyklí na studenty reagovat

v mateřštině. Tímto přístupem jsou velmi rychle ovlivněni i studenti, jelikož vycítí možnost použití své mateřštiny bez jakéhokoli postihu (Castellotti, 2001).

Coste (1997 in Castellotti 2001) předkládá tři doporučující návrhy, které by mohly eliminovat nevyváženost zapojování jednoho či druhého jazyka.

Prvním návrhem je tzv. *střídání opakování*, které je postaveno na repetici informací v odlišném jazyce. Jinými slovy to, co bylo sděleno v mateřském jazyce bude studenty přeloženo a řečeno v jazyce cílovém. Tento proces může být využit například při pouhém překladu jednotlivých slovíček, při přeformulování jednotlivých frází či při shrnutí hlavních myšlenek.

Druhé doporučení se týká *pravidelného střídání jazyka* v určitých pasáží. Tento vzorec je založen na principu, že určité věci se dělají v mateřském jazyce, jiné věci se dělají pouze v jazyce cílovém. Podmínkou však není nutnost opakování a překládání všeho do jazyka cílového, co bylo děláno v mateřském jazyce.

Posledním jeho doporučením je vedení výuky inspirované tzv. tradičními přístupy. Jedná se o pravidelné střídání metalingvistických komentářů. Tento přístup spočívá ve střídání mateřského a cílového jazyka v sekvencích, ve kterých se právě jazyk cílový stává „*předmětem, o němž je řeč, příkladem, který je citován a korpusem, který je studován*“ (Coste, s.52)- překlad N. Svobodová. Všemi těmito kritérii se jazyk cílový stane pouze usouvztažením s mateřským jazykem, jelikož je jazyk cílový popisován mateřským jazykem a porovnáván s ním (Coste, 1997 in Castellotti 2001, s.51-52).

Odlišnosti v míře správnosti vyučování cizího jazyka a tím i přítomnosti neustálých neshod mezi názory expertů a učitelů nejspíše nevyimizí. Odpovědi na otázku, jaká je hraniční mez pro používání mateřštiny, nebo jak se má obecně cizí jazyk správně vyučovat ve vztahu k mateřštině, a jak taková „správnost“ vypadá, v nejbližší době, nejspíše ani v té vzdálenější, nalezeny nebudou. Zároveň je také nemožné určit a vyjmenovat všechny spouštěče, které nutí jak učitele, tak studenty použít mateřštinu. Avšak ty nejzásadnější byly v této kapitole představeny. Dále zde byly představeny doporučované způsoby, kterými může učitel regulovat intenzitu použití mateřštiny během vyučovacích hodin.

Nicméně na základě vlastní zkušenosti po absolvování náslechové praxe na obchodní akademii v Plzni a na gymnáziu v Písku mohu konstatovat, že učitelé, bez rozlišení, zdali

se jedná o studenty začátečníky či mírně pokročilé, používali převážně cílový jazyk, tedy francouzštinu. Bylo vyzorováno, že použití češtiny učitelé využili nejčastěji pro explikaci gramatických jevů, zadávání cvičení a pro sémantizaci slovní zásoby. Nelze říci, zda to byla pouhá náhoda, že během náslechoových praxí byla probírána látka, která nevyžadovala nadměrné zapojení mateřštiny, či zda jsem se setkala s učiteli, kteří podporují vedení hodin převážně v cílovém jazyce. Jak vysoké je zapojení mateřštiny v hodinách FLE na českých středních školách je následně podrobněji rozebráno v praktické části.

1.5.1 Předmět cizí jazyk a české veřejné instituce

Mezi cíle této podkapitoly patří představení obecných statistik týkajících se počtu nejen státních vzdělávacích institucí v ČR, ale také počtu studentů, kteří je využívají. Dále jsou informace doplněny o oblast výuky cizích jazyků, a také je zde snaha o zmapování aktuální situace výuky francouzštiny, tedy výuky FLE, na českých středních školách.

Nicméně je nutné podotknout, že celkové představení statistik a dat výuky FLE v ČR bylo v rámci této práce nespílitelné, jelikož nebylo možné získat mnoho aktuálních a přesných údajů, na kterých by přesné zmapování výuky FLE bylo založeno. Jediným aktuálním a nejrelevantnějším zdrojem v době psaní této práce byla Interaktivní mapa francouzštiny, která slouží jako stěžejní opora pro vytvoření vlastního výzkumu praktické části.

V úvodu podkapitoly jsou představeny statistiky, které v roce 2018 provedl Český statistický úřad. Jedná se o statistická data ohledně počtu základních, středních a vysokých škol v České republice. Představení těchto údajů je důležité nejen pro následnou praktickou část práce, ale také pro uvědomění si, v jakém poměru se nachází státní veřejné instituce se svými učiteli a studenty. Tato statistika je považována autorkou práce za neustále aktuální, a zda dochází k menším rozdílům v počtu institucí nebo žáků není v práci zohledněno. Z tohoto důvodu je v této kapitole čerpáno ze zjištěných dat z roku 2018.

Z provedené statistiky ČSÚ vyplynulo, že do lavic prvních tříd základních škol usedlo 108 tisíc žáků, na středních školách se vzdělávalo celkem 420 tisíc žáků, kdy 130 tisíc bylo

žáky gymnázií. Co se týká údajů českých vysokých škol, tak 300 tisíc osob bylo studenty vysokých škol a více jak patnáct procent byli studenty cizinci.

Základní školy poskytovaly vzdělávání celkem 941 tisíce žáků, kteří byli vzděláváni 64,5 tisíci učiteli. Z celkového počtu se cizímu jazyku nebo více cizím jazykům učilo 86,4 % žáků. Nejčastěji vyučovaným cizím jazykem byla angličtina, kterou se učilo až 99,4 % žáků. Následovala němčina a ruština. Španělštinu a francouzštinu se učilo necelé jedno procento, u francouzštiny to bylo pouze 0,8 % žáků.

Střední školy na území ČR definuje školský zákon č. 561/2004 Sb. Ten je rozčleňuje podle druhu střední školy (Eurydice, 2022). Jedná se o:

- Gymnázia
- Střední odborné školy
- Střední odborná učiliště

Toto rozdělení je důležité zmínit i pro následné představení vlastního výzkumu z praktické části. V roce 2018 do všech typů středních škol docházelo celkem 420,1 tisíc žáků a byli vzděláváni 38 tisíci učiteli. V komparaci se základními školami je znatelný úpadek v počtu studentů i v počtu pedagogů. Dále celkový počet středních škol v ČR tvořil 1290 institucí. Z tohoto celkového počtu bylo 355 gymnázií, z čehož bylo 290 čtyřletých, 271 osmiletých a 69 šestiletých a celkem vzdělávali 130 tisíc studentů (ČSÚ, 2019).

Jelikož je tato práce absolventskou prací na Západočeské univerzitě v Plzni, bylo zajímavé zjistit, jaký je počet středních škol v Plzeňském kraji, na kterých je vyučována francouzština. V Plzeňském kraji, podle dat z roku 2021 sesbíranými v rámci projektu Interaktivní mapa francouzštiny v ČR (2021) se jedná o celkem čtyři střední školy, které výuku francouzštiny nabízejí. Přímo v Plzni se jedná se o dvě gymnázia a Obchodní akademii. Další a jedinou možností, kde je výuka francouzštiny nabízena, je gymnázium a střední odborná škola v Rokycanech³.

³ Toto zjištění Interaktivní mapy pokládám za překvapivé, poněvadž členství učitelství ve Sdružení učitelů francouzštiny vyplývá, že učitelů francouzštiny je v tomto kraji dost.

V České republice je v současné době možnost výuky předmětu francouzština jako cizí nebo další cizí jazyk nabízena 94 středními školami. Tato data byla odvozena z projektu *Interaktivní mapa francouzštiny v ČR (2021)*, který je neustále otevřen účasti novým institucím, tak je možné, že se projektu nezúčastnily prozatím všechny státní instituce poskytující výuku francouzštiny. Dále je důležité specifikovat, že ne všech 94 středních škol je ve výuce francouzštiny aktivních. Podle zaznamenaných údajů v Interaktivní mapě francouzštiny ČR jsme vyčetly, že v ČR je francouzština aktivně vyučována na celkem 77 středních školách (s tímto údajem je následně pracováno i v praktické části). Zbylých 17 škol má ve svém pedagogickém sboru učitele připraveného francouzštinu vyučovat, nicméně nejspíše kvůli malému počtu zájemců o tento cizí jazyk se předmět FLE aktuálně nevyučuje.

Další zajímavou studií týkající se statistických údajů v oblasti cizích jazyků byla studie od Lachouta (Lachout 2017). Ve své publikaci zajímal o výuku cizích jazyků v sekundárním vzdělávání, na středních školách. V roce 2017 se dle statistik provedenými Lachoutem učilo cizímu jazyku celkem 391 426 studentů středních škol. Jak již bylo zmíněno výše, nejfrekventovanějším vyučovaným cizím jazykem je angličtina, které se učilo málo přes 382 tisíc studentů. Co se týká francouzštiny, učilo se jí celkem 21 625 studentů. Tento razantní rozdíl mezi počtem studentů ve výuce angličtiny a francouzštiny je způsobem více faktory. Domnívám se, že důležité jsou zejména dva, které. Prvním faktorem je, že pouze malý počet z celkového počtu středních škol v ČR výuku francouzštiny nabízí. Může to být způsobeno nedostatkem počtu učitelů, kteří by byli schopni francouzštinu vyučovat, či z druhé strany, se jedná o úpadek zájmu o výuku tohoto jazyka ze strany studentů. Druhým faktorem tedy může být skutečnost, že spousta studentů dává přednost výuce německého jazyka, který se se zdá perspektivnější pro budoucnost, a tím je výuka francouzštiny na úpadku. Zde by bylo patřičné citovat slova nejmenovaného pana ředitele jedné střední školy, kterou autorka práce kontaktovala z důvodu možného budoucího navázání pracovního vztahu. Tato slova shrnují dostatečně aktuální situaci výuky FLE a také výši zájmu o její výuku „*francouzština je při volbě druhého jazyka u žáků na ústupu*“. Tuto výpověď lze doplnit ještě o slova publikovaná na webu MŠMT, která zní „*angličtinou se přeci domluvíme téměř všude*“ a vystihují nejen nezájem ze strany studentů o výuku francouzštiny, ale také popírají celkový růst zájmu o výuku druhého cizího jazyka.

V tom samém roce byla dle této studie francouzština jako předmět cizí či další cizí jazyk zvolena Plzeňském kraji celkem 998 studenty středních škol.

1.5.2 Strategické dokumenty ČR pro výuku cizích jazyků

V návaznosti na představení metod a cílů výuky hodin FLE se práce zaměřovala na vyzdvižení, jak komplikovaným tématem výuka cizích jazyků je, a že je až nemožné určit jeden jediný způsob výuky cizího jazyka, na kterém by se shodli jak všichni pedagogové, tak experti zabývající se touto tematikou. Následně se zjištění ČSÚ a Lachouta zaměřují na statistické údaje týkající se českých státních vzdělávacích institucí, zejména, kolika studentům je umožněno vzdělávání na základní i střední úrovni, a kolika pedagogiky jsou vzdělávání. Z těchto údajů se dozvídáme, jaké cizí jazyky jsou v rámci českých škol nejčastěji vyučovány a čím je toto pořadí určováno. Tato podkapitola ve zkratce představuje aktuální a základní strategické dokumenty vydané Vládou ČR týkající se výuky cizích jazyků v českém vzdělávacím prostředí.

V naprosté většině evropských zemí je státem podporována či přímo nařízena výuka minimálně jednoho cizího jazyka již od základního, či od nižšího sekundárního stupně vzdělávání (Eurydice, 2017). V České republice je povinnost také aktuální. Co se týká povinnosti výuky dalšího cizího jazyka, tu zaznamenáváme od roku 2013, kdy rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále jen RVP ZV) zavádí povinnost vyučovat další cizí jazyk, a to nejpozději od 8. ročníku a v časovém rozpětí nejméně 6 hodin týdně. Tato inovace byla zavedena pro usnadnění budoucí komunikace žáků v rámci integrované Evropy a světa, nebo pro snížení jazykové bariéry, která může nastat během žakových budoucích studiích, nebo v jeho osobním či profesním životě. Také pomocí zavedení dalšího cizího jazyka do povinného vzdělávání bylo cíleno na rozšíření povědomí a prohloubení znalostí o odlišných kulturách a způsobech života lidí cizí země. Požadavky zmíněné v RVP pro základní vzdělávání se soustředění zejména na rozvíjení komunikačních schopností žáků a vytváření pevného základu, na kterém bude v průběhu středního vzdělávání navázáno. Vzdělávací i jazykové požadavky jsou sepsány na základě Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, který také udává mezinárodně známé rozlišení jazykových úrovní (MŠMT, RVP ZV, 2013).

Dosažená úroveň ve výuce prvního cizího jazyk během základního vzdělávání je v České republice odhadována na úroveň A2. Úroveň dosažená v druhém cizím jazyce je předpokládána na úroveň A1. Kdo se pohybuje na jazykové úrovni A1, je označován jako

uživatel základů jazyka a je tedy začátečník (porozumí základním údajům jméno, bydliště, datum narození, zná jednoduché fráze, pomocí kterých se domluví např. v obchodě) ten, kdo dosáhne úrovně A2 je brán jako falešný začátečník (porozumí jednoduchým dialogům, domluví se na poště či bance) (MŠMT, RVP ZV, 2013).

Na základě toho je zřejmé, že základní školy jsou stavebními kameny pro následný rozvoj znalostí cizího či cizích jazyků u studentů středních škol. Na střední škole je počítáno, že učitel cizího jazyka může plynule navázat ve výuce na znalosti žáků nabytých během základního vzdělávání. Přístup k výuce cizích jazyků na českých středních školách se liší od druhu střední školy, a tedy i příslušným RVP. V České republice jsou střední školy rozděleny do třech kategorií: gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. Jelikož se tato práce zaměřuje primárně na střední školy umožňující výuku francouzštiny, bylo prostřednictvím vlastního výzkumu zjištěno, že nejčastějšími středními školami nabízejícími výuku francouzštiny jsou gymnázia, dále pak střední odborné školy. A proto bylo zajímavé si prostudovat a v této kapitole představit, jak je takové RVP pro výuku cizího a dalšího cizího jazyka pro tyto typy škol sepsané.

První jsme se zaměřili na RVP pro střední odborné školy, a jako zástupce byla vybrána Obchodní akademie. Příslušné RVP (RVP SOV, 2020) nspecifikuje jazykovou úroveň, které má být dosaženo po absolvování studia na obchodní škole. Výsledky, kterých má být dosaženo a učivo, které má být probíráno jsou sepsány pouze obecně, a tak ani z výčtu tohoto seznamu nelze říci, jaká je předpokládaná dosažená jazyková úroveň (MŠMT, RVP Střední odborné vzdělávání, 2020, s.16). Dále bylo vyzorováno, že tento RVP se nezaměřuje na výuku dalšího cizího jazyka, jelikož v něm lze najít pouze popis předmětu *cizí jazyk.*, a ne *další cizí jazyk*, jak tomu bylo např. RVP ZV. Níže přiložený *Obrázek č. 1* představuje ukázkou popisu procesu výuky cizího jazyka.

Výsledky vzdělávání	Učivo
<p>Žák</p> <ul style="list-style-type: none"> - rozumí jednoduchým pokynům, sdělením a společenským frázím; - čte jednoduché texty a nápisy; - vytvoří odpověď na otázku, má-li dostatek prostoru, a pokud je tázán na známou věc; - zapojí se do jednoduché konverzace, pokud se týká známých každodenních situací a témat; - dokáže si vyžádat informaci i předat jednoduchou informaci tázajícím, pokud ten mluví pomalu a zřetelně; - využívá učebnicové abecední slovníčky a vytvoří jednoduchou odpověď na e-mail nebo vzkaz, vytvoří text blahopřání apod.; 	<p>1 Řečové dovednosti</p> <ul style="list-style-type: none"> - receptivní řečová dovednost sluchová = poslech s porozuměním monologických i dialogických projevů - receptivní řečová dovednost zraková = čtení a práce s jednoduchým textem - produktivní řečová dovednost ústní = mluvení zaměřené situačně i tematicky - produktivní řečová dovednost písemná = zpracování textu v podobě poznámek, osnovy, zprávy apod. - interaktivní řečové dovednosti = střídání receptivních a produktivních činností - interakce ústní - interakce písemná
<ul style="list-style-type: none"> - rozlišuje základní zvukové prostředky daného jazyka, vyslovuje co nejbližše přirozené výslovnosti; - používá osvojenou slovní zásobu v rozsahu daných komunikačních situací a tematických okruhů; - uplatňuje v písemném projevu základní osvojené pravopisné normy; - používá základní gramatické prostředky a několik typů vět; 	<p>2 Jazykové prostředky</p> <ul style="list-style-type: none"> - výslovnost (zvukové prostředky jazyka) - slovní zásoba a její tvoření - gramatika (tvarosloví a větná skladba) - grafická podoba jazyka a pravopis
<ul style="list-style-type: none"> - dovede se vyjadřovat ústně o známých a dobře procvičených tématech; 	<p>3 Tematické okruhy, komunikační situace a jazykové funkce</p> <ul style="list-style-type: none"> - tematické okruhy: osobní údaje, dům a domov, volný čas, zábava a záliby, jídlo

Obrázek č.1: Ukázka RVP SOV, MŠMT 2020

Pokud se podíváme na RVP pro gymnázia do kapitoly *Jazyk a jazyková komunikace*, nalezneme rozdělení předmětů na *Český jazyk a literatura*, *Cizí jazyk* a *Další cizí jazyk*. Nicméně není předpokládáno, že zde najdeme větší konkrétnost ohledně náplně výuky cizích jazyků. Nalezneme zde však informace týkající se dosažení požadované jazykové úrovně (RVP G, 2020, s.12).

I gymnázia předpokládají, že studenti po dobu svého základního vzdělávání dosáhli v prvním cizím jazyce úrovni A2, a cílem studia prvního jazyka na gymnáziu je tak dosažení předpokládané úrovně B2, tedy středně pokročilí. Co se týká výuky druhého cizího jazyka, je cílem gymnázia, aby studenti dovršili jazykové úrovně B1, tedy mírně

pokročilí. Vzdělávací obsah a učivo zde opět není více specifikováno, neboť přesná náplň výuky a harmonogram vyučovacího procesu závisí na jednotlivých středních školách a jejich školních vzdělávacích programech (ŠVP). Nicméně v RVP pro gymnázia nalezneme alespoň obecné výstupy, kterých by měl student po absolvování studia dosáhnout. U Cizího jazyka se jedná tedy o úroveň B2, ve které je student schopen jasně se vyjadřovat, sdělovat své názory a argumentovat, ovládat gramatiku na dobré úrovni, avšak je zde neustále počítáno s výskytem drobných chyb, kterých se žák může nechtěně dopustit. Při dosažení úrovně B1 u dalšího cizího jazyka je žák schopen dostatečně se vyjádřit, i když s malými zaváháními, nejčastějšími okruhy, ve kterých se žák vyjadřuje převážně bez komplikací jsou rodina, práce, cestování atd. Při vyjádření složitějších myšlenek či při reagování ve spontánních situacích reaguje s chybami.

Rámcové vzdělávací programy jsou brány jako stěžejní podklady pro vypracování školních vzdělávacích programů, které jsou daleko podrobnější a uzpůsobené potřebám každé střední školy jednotlivě. Co se týká použití mateřštiny, tedy češtiny, ve výuce cizího či dalšího cizího jazyka, nebyla nalezena žádná zmínka. Lze tedy konstatovat, že použití mateřštiny ve výuce cizích jazyků není předmětem zájmu v obecných dokumentech v RVP ani ŠVP. Mateřský jazyk je v těchto dokumentech zmíněn pouze v podobě předmětu *český jazyk*.

Dalším aktuálním dokumentem důležitým pro český vzdělávací systém je dokument vydaný Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*, vydaná v roce 2020 (dále jen Strategie 2030+). Co se týká oblasti výuky cizích jazyků, tato Strategie 2030+ naplánovala revizi RVP ZV a tím zejména inovaci v oblasti průřezových témat, která budou přizpůsobena celospolečenskému vývoji (Strategie 2030+, 2020, s.92). Žádnou bližší specifikaci tato Strategie neupřesňuje. Dále se dokument nezmiňuje ani o předmětu *další cizí jazyk*.

Nicméně v době vzniku této diplomové práce je téma předmět *další cizí jazyk* velice rezonujícím tématem nejen na školské, ale také vládní půdě. V současné době je naplánovaná reforma MŠMT, v čele s ministrem Petrem Gazdíkem, která se dotýká RVP ZV a jednou ze zásadních změn má být předmět *další cizí jazyk*, který má být reformou převeden z povinných předmětů do tzv. volitelných. Proti této reformě jsou nejen učitelé,

zástupci sdružení učitelů, rodiče žáků, ale také zaměstnavatelé, neboť výuka a znalost pouze angličtiny, jako hlavního a jediného cizího jazyka, již podle jejich názoru nestačí. Na podporu zrušení a nerealizaci této reformy vzniklo již několik petic a protestů, nicméně MŠMT podle svých vyjádření je prozatím úspěšně ignoruje. MŠMT se brání např. slovy „**výuka dalšího cizího jazyka (němčiny, francouzštiny, španělštiny, ruštiny nebo italštiny) žáky přetěžuje, je pro ně příliš náročná, a stejně se nic nenaučí**“ nebo **není dostatek kvalitních učitelů dalšího cizího jazyka, kteří by dokázali žáky motivovat**“ (Pedagogické.info, 2022).

Jednou z otázek je, co je příčinou zvolených slov MŠMT výše. Další otázkou také zůstává, jaký konec tato reforma bude mít. Je jasné, že demokraticky zvolená vláda má právo reformy provádět, nicméně je důležité, aby si vláda uvědomila, že prostřednictvím této reformy ovlivní vzdělávací možnosti několika generacím a ovlivní tím i celkovou budoucnost naší země. Pokud vláda reformu zrealizuje, je připravena nést za ni důsledky? Jak je viděn předmět francouzština jako cizí jazyk na středních školách očima učitelů a žáků je představeno v následující praktické části.

1.5.3 Shrnutí podkapitoly

Podkapitola 1.5 na prvním místě představuje komplikovanost didaktiky cizích jazyků. Zabývá se problematikou v oblasti používání mateřštiny během výuky cizího jazyka a názory expertů, jakými jsou například Coste, Castellotti, Tůma apod. Najdeme zde také doporučení, které by mělo vést k souhře mateřštiny a cílového jazyka a k dosažení efektivní výuky. Dále se podkapitola zabývá kontextem České republiky, kdy představuje základní údaje týkající se českého vzdělávání a zejména výuky cizích jazyků na českých veřejných školách. V neposlední řadě se podkapitola zabývá aktuálními vládními dokumenty, zejména RVP, které představují základ pro předmět cizí a druhý cizí jazyk na českých školách. Vybrané druhy RVP jsou mezi sebou porovnávány.

2. Praktická část: Postavení mateřštiny/českého jazyka ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka v českých středních školách

Tato kapitola je vytvořena na základě poznatků vycházejících z praxe. Oproti teoretické části, založené na obecných poznatcích, které se týkaly zejména univerzálnosti výuky cizích jazyků, případová studie je založena pouze na vztahu mateřského jazyka a jazyka cizího. V tomto případě se jedná o vztah českého jazyka s jazykem francouzským. Cílem této kapitoly je zjistit použití mateřského jazyka v hodinách francouzštiny, jako jazyka cizího. Jinak řečeno, v jakých situacích čeští učitelé francouzštiny používají češtinu. Zda-li častěji používají mateřský jazyk během výkladu nové látky, gramatiky, či ji používají častěji pro překlad zadání cvičení. Praktická část této práce je zaměřena na pedagogiky vyučující francouzštinu na českých středních školách a na jejich studenty. Výstupy vlastního výzkumu představují zmapování použití mateřštiny na českých středních školách v hodinách francouzštiny. Výzkum slouží k vytvoření přehledu, v jakých situacích pedagogové přecházejí do mluvy v češtině a jaké důvody je k tomu přivádějí. Zároveň, z druhé strany, ze strany studentů, je cíleno na zjištění, zda-li oceňují spíše výklad v mateřském nebo francouzském jazyce, aby látce co nejlépe a dopodrobna porozuměli. Praktická část také představuje komentování odpovědí na stanovené hypotézy.

2.2 Metodologie

Diplomová práce se zaměřuje na identifikaci současného stavu úlohy a role mateřštiny ve výuce francouzštiny na českých středních školách. Počet škol, na kterém je praktická část postavena a tím i výzkumný dotazník, je roven celkem 77 středním školám, na kterých je aktuálně francouzština vyučována. Na základě informací nasbíraných v projektu *Interaktivní mapa francouzštiny v ČR* (dostupné zde: <https://muni.maps.arcgis.com/apps/instant/nearby/index.html?appid=a2d29a3c33c345bcb91dfe86198cd257&sliderDistance=181.8&find=Protiv%25C3%25ADnka>) bylo vypočteno, že se do projektu zapojilo celkem 96 středních škol, které buď momentálně výuku francouzštiny nabízejí, nebo které zaměstnávají učitele, který má aprobaci francouzského jazyka, a tak v případě zájmu, by byl schopen francouzštinu vyučovat. Avšak pro naplnění cíle vlastního výzkumu bylo zaměřeno pouze na střední školy, které jsou v současnosti aktivní ve výuce francouzštiny.

Záměrem této diplomové práce je zmapování aktuální situace použití češtiny během výuky francouzštiny na českých středních školách. V teoretické části byly představeny pomocí podrobné analýzy tematiky výuky cizích jazyků základní a nejpodstatnější témata a metody, které s sebou výuka cizích jazyků přináší a bez kterých se neobejde. Teoretická část byla sepsána na základě rešerše jak české, tak zahraniční literatury, která představuje spíše obecné poznatky v této problematice, které byly doposud zjištěny.

Vlastní výzkum je zaměřen na identifikaci role mateřštiny během výuky francouzštiny. Byly vytvořeny celkem dva dotazníky. Dotazník pro učitele byl vytvořen z celkem 24 otázek, ze kterých bylo vybráno 5 výzkumných a zbývající byly označeny jako doplňující podotázky. Těchto 6 vybraných otázek bylo zvoleno proto, že nejvíce souvisejí s celkovým cílem této práce. Nejvíce se tedy zaměřují na použití a roli mateřského jazyka ve výuce francouzštiny. Tři úvodní otázky jsou zaměřeny na charakteristiku učitele, a to na místo (univerzitu), kde svá studia vykonal, v jakém roce je ukončil, a jak dlouhá je jeho pedagogická praxe. Pro předběžnou orientaci uvedme, že dotazník se např. zaměřuje na zjištění, zdali výuka probíhá převážně v češtině nebo převážně ve francouzštině, v jakých situacích učitelé používají mateřský jazyk žáků a kdy francouzský jazyk, jaké materiály pro svou výuku nejčastěji používají a zdali využívají množnost komparativního přístupu.

Druhý dotazník byl určen pro žáky, kteří mají francouzštinu jako cizí nebo druhý cizí jazyk. Tento dotazník se skládá z celkem 6 otázek a 5 z nich bylo označeno jako výzkumné. Cílem bylo zjistit, zdali žáci výuku ocení spíše v mateřštině či ve francouzštině, zda ve výuce oceňují, když je vysvětlování prováděno spíše v češtině či naopak ve francouzštině.

Cíle praktické části chceme dosáhnout pomocí internetového dotazníkového šetření. Metoda dotazníků byla zvolena proto, že online dotazník může tak být rozeslán na co největší počet středních škol, které výuku francouzštiny nabízejí. Jednalo se o celkem 77 středních škol. Pomocí vytvoření těchto dotazníků bylo možné také odpovědět na dvě hypotézy, které si autorka zvolila.

Připomeňme, že hypotézy stanovené v úvodu práce jsou následující:

- Učitelé u začátečníků používají často mateřštinu, zejména při vysvětlování gramatiky atd.
- Výhodou českých učitelů je komparativní přístup k výuce francouzštiny jako jazyka cizího.

Důvod toho, že tato diplomová práce se zaměřuje pouze na střední je ten, že zaprvé autorka práce studuje učitelství francouzštiny zaměřené na střední školy, ale také zadruhé, že výuka francouzského jazyka není na českých základních školách častá.

Výstupy dotazníkového šetření jsou důležité nejen pro naplnění cíle této diplomové práce, ale mohou být přínosem také pro oslovené respondenty, jak učitele, tak studenty, kteří se na tomto výzkumu podíleli. Identifikace úlohy mateřštiny během výuky francouzštiny byla záměrně zkoumána jak z pohledu učitele, tak z pohledu studentů.

Cílem dotazníků pro učitele bylo zmapování aktuálního stavu použití francouzštiny, tedy jak již bylo zmíněno, kdy a jak mateřský jazyk, češtinu, učitelé ve výuce používají.

Výzkumné otázky byly formulovány tak, aby nám poskytly odpovědi na stanovené hypotézy. Jedná se o následující otázky:

- Používáte v hodinách francouzštiny pro komunikaci se žáky výlučně francouzštinu?
- Pokud ANO, od které úrovně? Začátečníci či pokročilí?
- Při kterých sekvencích ve výuce francouzštiny používáte český jazyk?
- Používáte překladová cvičení?
- Upozorňujete žáky na rozdíly či shody mezi češtinou a francouzštinou?
- Ve kterých situacích nejvíce?

Co se týká výzkumných otázek v dotazníku pro studenty francouzštiny, byly vybrány jako stěžejní tyto:

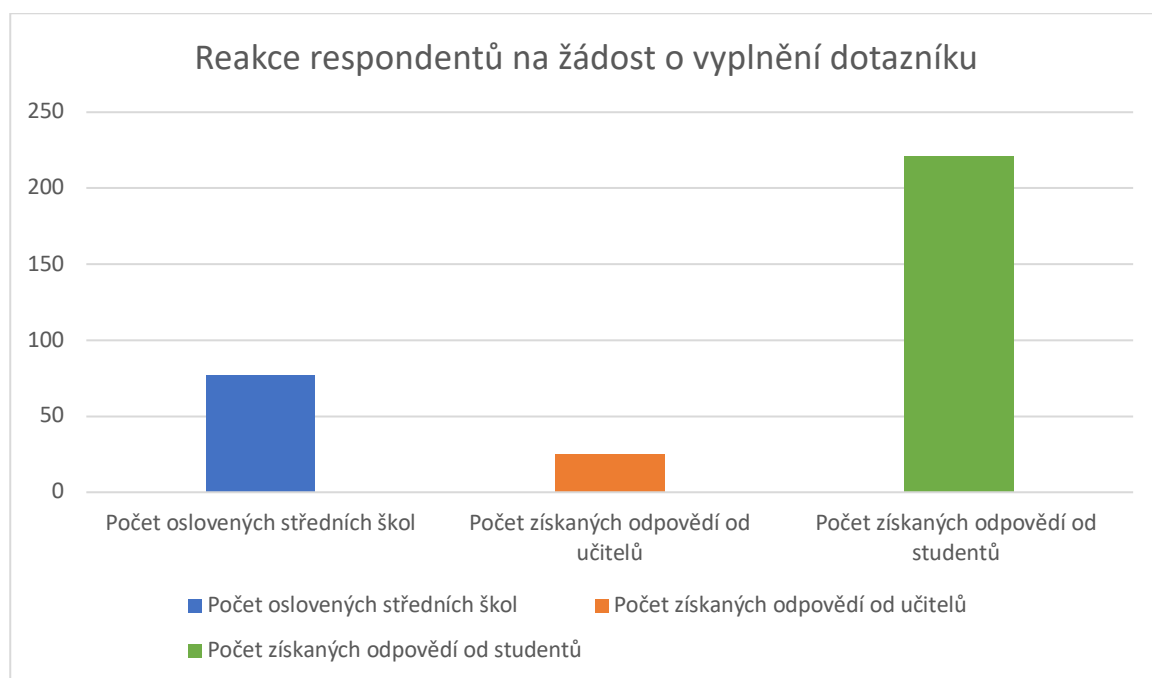
- Vyhovuje Vám, když učitel během hodin francouzštiny mluví převážně francouzsky?
- V jakém jazyce byste si přáli, aby byly hodiny převážně vedeny?
- Co konkrétního byste si přáli, aby Vám bylo vysvětlováno/sdělováno v češtině?
- Je lepší pro vaše pochopení, když učitel vykládá např. gramatiku v češtině nebo když cvičení zadává v češtině?
- Z jakého do jakého jazyka je pro vás těžší překládat?

2.2.1 Výběr respondentů

Zaměření se na skupiny učitelů i žáků je z zdůvodněno tím, že se jedná o reciproční vztah ve výuce, který mezi žáky a učiteli probíhá. Každý dotazník přináší autentické výsledky, nicméně po zkoumání dvou stran bylo docíleno výsledků, které spolu souvisejí. Např. odpovědi žáků mohou být přínosem a zajímavým poznatkem pro učitele, jelikož výuka francouzštiny byla zkoumána též očima studentů, kteří mohou mít na výuku jiný pohled než učitelé. Oba dotazníky byly anonymní.

Jak již bylo zmíněno výše, bylo osloveno celkem 77 středních škol s aktivní výukou francouzštiny. Celý seznam oslovených respondentů je k dispozici v příloze. Vybraní respondenti byli oslovováni pomocí emailových adres dostupných na webových stránkách příslušných středních škol, přes které jim byly zaslány dotazníky vytvořené na internetové stránce Survio.com. I přes velký počet oslovených respondentů odpovědělo pouhých cca 25 % oslovených učitelů. Nicméně i tato poměrně nízká návratnost je dostatečná pro výpovědní hodnotu této práce. Po ukončení dotazníkového šetření bylo zaznamenáno celkem 25 odpovědí od učitelů a celkem 221 odpovědí od studentů. Z tohoto poměru také plyne, že pouze cca 10 učitelů z 25 poprosilo své studenty o vyplnění zasláního dotazníku studentům. Je jasné, že pokud by všech 25 učitelů dalo vyplnit dotazník své třídě (počítáno cca 25 žáků), návratnost odpovědí by byla cca 625 odpovědí, na místo stávajících 221.

Graf č.1: Reakce respondentů na žádost o vyplnění dotazníku



Zdroj: Vlastní zpracování

Výsledky plynoucí z výzkumných dotazníků jsou komentovány v následující podkapitole.

3. Výsledky

Tato podkapitola prezentuje výsledky získané pomocí dvou výzkumných dotazníků. Nejprve je představen nejčastější profil učitele, který vyučuje francouzštinu na středních školách, následně jsou představeny odpovědi učitelů na vybrané výzkumné otázky, a jako třetí v pořadí jsou předloženy výsledky vycházející z dotazníkového šetření poslaného studentům SŠ.

3.1. Profil učitele francouzštiny na SŠ

Úvodní otázky v dotazníku pro učitele nám napověděly, jaký je nejčastější profil učitele francouzštiny na českých středních školách. Ten jsme zjišťovali pomocí tří kritérií, a to podle místa a roku dosažení absolutoria, a také podle délky praxe ve školství (na druh pohlaví zaměřeno nebylo, jelikož jsme to nepokládali v rámci tématu za podstatné).

Poněvadž se práce zaměřuje na české střední školy, na kterých je francouzština nabízena nejvíce jako druhý cizí jazyk, bylo předpokládáno, že převážně všichni, ne-li všichni respondenti své vzdělání ukončili na jedné z českých vysokých škol. Bylo předpokládáno,

že nejčastějším místem dokončení studií je Univerzita Karlova v Praze, filozofická nebo pedagogická fakulta. Nicméně získané odpovědi překvapivě říkají, že nejčastějším místem a univerzitou pro ukončení absolutoria byla Masarykova Univerzita v Brně. Jednalo se o celkem 50 % všech odpovědí. Následovala Praha se 30 % a dále univerzita v Olomouci. Výjimkou byla zajímavou odpovědí byla Univerzita v Grenoblu (Université Stendhal à Grenoble)⁴. Toto procentuální rozvrstvení místa studia učitelů může být náhodné, neboť náš výzkumný vzorek není dost široký.

Škála pro rok ukončení absolutoria byla stanovena celkem do čtyř rozmezí. První období je období před revolucí, tedy od roku 1989 dál. Následuje období od roku 1990 do roku 1999, od 2000 do 2009 a poslední od roku 2010 až do roku 2021. Pro zajímavost, nejstarší v dotazníku zmíněný ročník ukončení absolutoria byl rok 1987 a nejmladší 2020. Nejčastější odpovědí však bylo ukončení absolutoria mezi roky 2000 až 2009, kdy svá studia dokončilo celkem 60 % respondentů.

Všechny nasbírané odpovědi týkající se délky praxe ve školství neodpovídají roku ukončení absolutoria. Tím je řečeno, že ne každý z tázaných začal ihned po ukončení svých studií pracovat ve školství. Nejdelší doba praxe je 35 let, čemuž odpovídá ukončení absolutoria v roce 1987 a dotyčný začal ihned po svých studiích ve školství pracovat. Jako nejkratší dobou praxe je rok a půl, čemuž odpovídá začátek praxe po ukončení studií v roce 2020. Pro určení nejčastější délky praxe bylo zvoleno rozmezí od 1-10 let, 11-20 let, 21 let a více. Výstupem odpovědí je, že nejčastější rozmezí pro dobu praxe je od 1 roku do 10 let. Všichni tedy absolvovali svá studia po revoluci, a tak kdo měl zájem, měl možnost uskutečnit výjezd do Francie, což mu pomohlo zlepšit jeho mluvní dovednost ve francouzštině.

Jedním z důvodů vymezení této délky pedagogické praxe v předmětu FLE je podle autorky práce ten, že francouzština, jako první nebo druhý cizí jazyk, není v České republice na středních školách příliš často nabízena. V ČR v současné době je středními školami nabízena angličtina jako první cizí jazyk a druhým cizím jazykem je nejčastěji němčina, poté v nižších zastoupení francouzština, ruština a španělština. Že SŠ často

⁴ Tuto odpověď vyplnila rozená Francouzka, neboť v dalších odpovědích uvádí, že zatím moc česky neumí.

francouzštinu nenabízejí je nejspíše způsobeno nízkým zájmem o výuku francouzštiny ze strany studentů, neboť studenti dají přednost raději němčině. Nízký zájem studentů o francouzštinu se také negativně podepisuje na potřebě škol zaměstnávat učitele francouzštiny. Všechny tyto zmíněné faktory tvoří koloběh, který se odráží v délce praxe učitele francouzštiny, neboť např. po svém absolutoriu bylo pro jedince nemožné být jako učitel francouzštiny zaměstnán. Prozatím tedy v České republice mezi druhými cizími jazyky na SŠ převládá němčina, nicméně je možné, že za pár let to bude francouzština, která bude daleko populárnější, než je tomu momentálně. Může to být například způsobeno důležitostí francouzštiny v rámci Evropské unie, zejména po odchodu Velké Británie z EU. Ke zvýšení popularity francouzštiny napomáhá také předsednictví Francie v Radě Evropské unie v první polovině roku 2022, které má za cíl nahrazení anglického jazyka francouzštinou a určit francouzštinu jako oficiální jazyk pro všechna oficiální zasedání Rady EU.

Tab. č.: 7: Profil učitele francouzštiny na SŠ v ČR

Místo ukončení absolutoria	Rok ukončení absolutoria	Doba praxe
Převážně Brno	Převážně rok 2000- 2009	V průměru 1-10 let

Zdroj: Vlastní zpracování

3.2 Představení a komentování výzkumných otázek pro učitele SŠ

3.2.1 Výzkumná otázka č. 1

„Používáte v hodinách francouzštiny pro komunikaci se žáky výlučně francouzštinu?“

Jelikož je cílem práce zjistit, jaká je role mateřského jazyka ve výuce francouzštiny, první výzkumná otázka zjišťovala, v jakém jazyce častěji probíhá komunikace učitele se žáky během hodin francouzštiny: **„používáte v hodinách francouzštiny pro komunikaci se žáky výlučně francouzštinu?“**.

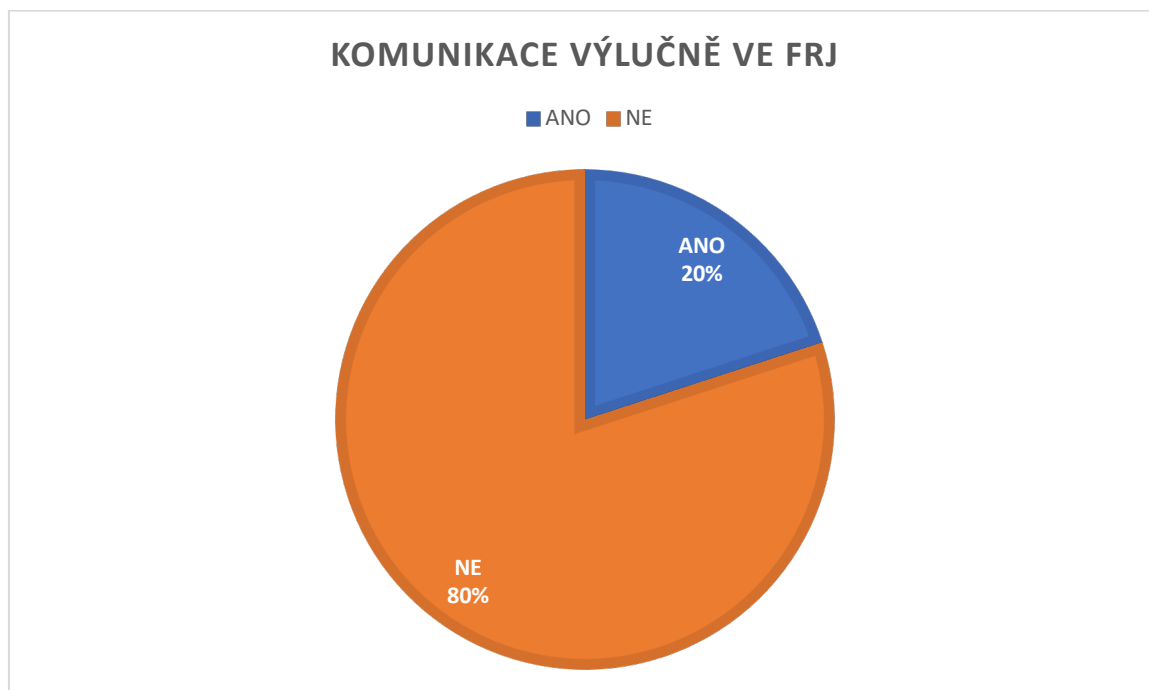
V teoretické části byl představen *komunikativní přístup*, který se zaměřuje na rozvoj řečových a komunikativních schopností, podporuje vyučování FLE pouze v cílovém jazyce a zdůrazňuje nedoporučování používání mateřštiny. Z tohoto důvodu byla otázka položena s důrazem na používání francouzštiny.

Z odpovědí od učitelů bylo zjištěno, že z celkového počtu 25 učitelů, pouhých 5 používá v hodinách FLE pro komunikaci výlučně francouzštinu a zbylých 20 překvapivě odpovědělo, že ke komunikaci používá též český jazyk.

Ze získaných odpovědí vyplývá, že na českých středních školách není výuka FLE z velké části vedena podle pravidel komunikativního přístupu, a to výlučně v cílovém jazyce, tedy ve francouzštině. Lze říci, že v českém prostředí je přístup učitelů ke komunikaci se žáky ovlivněn mateřštinou. Pro zdůvodnění častějšího používání mateřštiny je řada důvodů. Soudíme, že mateřština je zejména používána jako *prevence* před potencionálními nedorozuměními mezi učiteli a žáky. Je možné, že mateřština používána z „pohodlnosti“ učitele, pro kterého je snazší vést hodiny převážně v češtině a pouze nezbytné úseky hodiny vést ve francouzštině.

Mateřština tedy zůstává mnohde důležitou součástí komunikace během hodin FLE. Z odpovědí ovšem nevyplývá, že ostatní učitelé používají ke komunikaci výlučně češtinu. Čeština je pouze více či méně častým prostředkem komunikace.

Graf č. 2.: Používáte v hodinách francouzštiny pro komunikaci se žáky výlučně francouzštinu?



Zdroj: Vlastní zpracování

3.2.2 Výzkumná otázka č. 2

„Pokud ANO, od které úrovně? Začátečníci či pokročilí?“

Doplňující otázkou pro otázku výše byla otázka týkající se jazykové úrovně žáků a používání cílového jazyka. Zejména, od jaké jazykové úrovně učitel používá pro komunikaci výlučně a převážně francouzštinu. Otázka zní ***„pokud ANO, od které úrovně? Začátečníci či pokročilí?“***.

Byl dán výběr, zdali učitel používá pro komunikaci v hodinách francouzštiny již se začátečníky nebo až s pokročilými. Je předpokládáno, pokud se učitel rozhodne komunikovat již se začátečníky převážně v cílovém jazyce, tak cílí na jejich rychlejší adaptaci zvuku a intonaci francouzštiny, a zároveň je pobízí k přemýšlení v cílovém jazyce, což vede k intenzivnějšímu a rychlejšímu procesu učení.

Tato otázka byla tedy povinná pro všechny respondenty, kteří odpověděli, že se žáky během hodin FLE mluví výlučně francouzsky. Celkem těchto respondentů bylo 20 %.

Překvapivě také všech těchto 20 % učitelů mělo identickou odpověď, a to, že se žáky komunikují ve francouzštině již od nulové úrovně, tedy se začátečníky.

Jak již bylo zmíněno výše, komunikativní přístup prosazuje komunikaci během hodin vedenou pouze v cílovém jazyce. Ze získaných odpovědí, konkrétně podle odpovědění od 20 % učitelů je možné vyvodit, že tito učitelé se inspirují, či se snaží dodržovat pravidla komunikativního přístupu, jelikož komunikují se žáky již od začátečnické úrovně výlučně ve francouzštině, což je také doporučením komunikativního přístupu.

Tab. Č. 7: Počet učitelů komunikujících se žáky francouzsky

Od začátečnické úrovně	Na úrovni pokročilých
5 učitelů	Všichni

Zdroj: Vlastní zpracování

3.2.3 Výzkumná otázka č. 3

„Při kterých sekvencích ve výuce francouzštiny používáte český jazyk?“

Třetí výzkumná otázka směřovala na roli mateřského jazyka ve výuce FLE: ***„při kterých sekvencích ve výuce francouzštiny používáte český jazyk?“***.

Tato otázka cílila na zjištění, v jakých situacích nejčastěji učitelé francouzštiny zapojují český jazyk do svého vyučovacího procesu. Tato otázka je položena zejména z důvodu vlastních zkušeností autorky práce, která má zkušenosti s výukovou francouzštinou na gymnáziu, kde byla sice vyučovací hodina vedena výlučně ve francouzštině, nicméně určité segmenty byly vysvětleny v česky. Podle autorky, nejčastější fáze, ve kterých učitel přechází do češtiny, byly vypsány do výzkumného dotazníku. Jedná se o *vysvětlování gramatiky, sémantizaci slovní zásoby, zadávání cvičení*. Aby nebyla tato volba pouze subjektivní, byla položena otevřená otázka s názvem „jiná“, kterou mohl zvolit ten učitel, který chtěl zmínit další možnost, ve které upřednostňuje použití češtiny. Nikdo z tázaných této možnosti nevyužil, a tak byly výsledky této otázky vytvořeny pouze ze třech zmíněných možností.

Všichni respondenti v dotazníku potvrdili, že mateřštinu používají ve výše zmíněných možnostech a zároveň žádný z tázaných výběr nedoplnil o své zkušenosti.

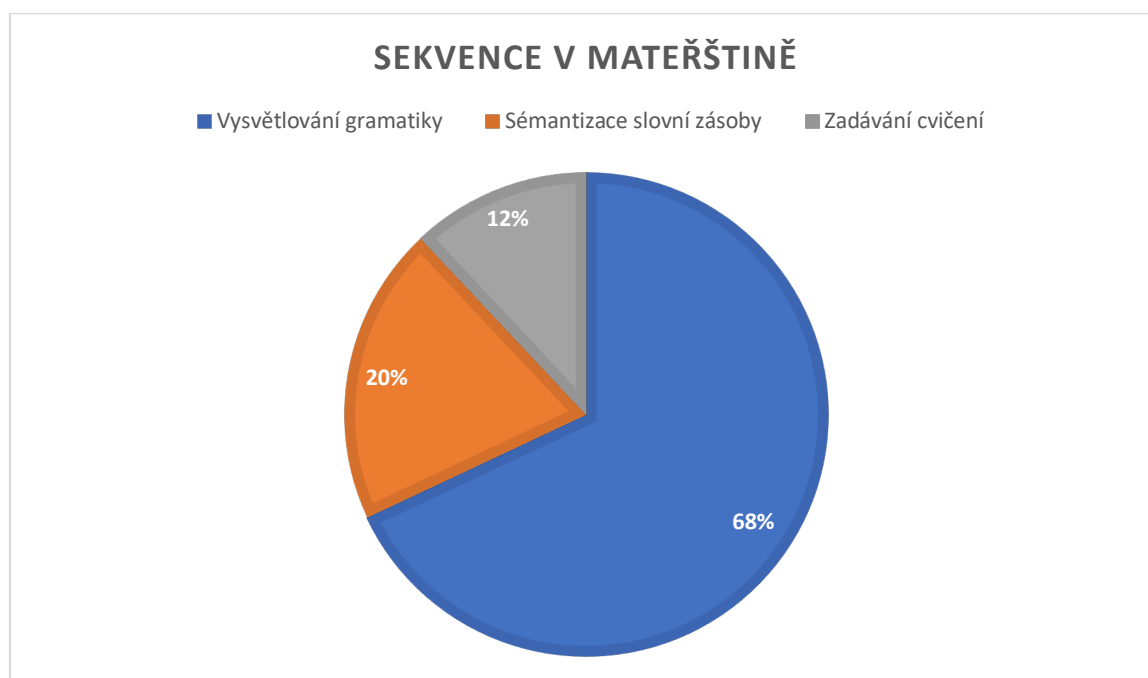
Nejčastěji mateřštinu učitelé využívají pro explikaci nových gramatických jevů. Následně pro sémantizaci slovní zásoby a pro zadávání cvičení.

Toto pořadí je zřejmě způsobeno obtížností francouzských gramatických jevů a zároveň vysokou obtížností jejich explikace, zejména u začátečníků. Pro vysvětlení ve francouzštině je potřeba nejen odborné znalosti specifické slovní zásoby ze strany učitele, ale také bystrosti a šikovnosti žáků k porozumění výkladu učitele. Celkem 17 učitelů (68 %) zvolilo možnost *vysvětlování gramatiky* jako nejčastější sekvenci, ve které využívají český jazyk.

Sémantizace slovní zásoby v češtině, tedy překladem, je prováděna z pohledu autorky z důvodu ulehčení si práce a také z důvodu úspory času. Mateřštinu v této sekvenci nejčastěji používá celkem 5 učitelů (20 %).

Zadávání cvičení v českém jazyce je podle autorky prováděno jako prevence pro potencionální nedorozumění u studentů a vyhnutí se otázce „*co že to máme dělat?*“? Tato sekvence byla nejčastější celkem pro 3 učitele (12 %). Zároveň překlad zadání cvičení v učebnicích do mateřštiny není brán jako nadměrná pomoc žákům, ale spíše jako výhodný pomocník pro detailní pochopení daného cvičení. Také je důležité zmínit, že je důležitější správně pochopit a vypracovat zadané cvičení než si umět samostatně přeložit jeho zadání. Z tohoto důvodu nějaké učebnice francouzštiny zadání zmíní jak ve francouzštině, tak jej doplní o český překlad.

Graf č. 3: Při kterých sekvencích ve výuce francouzštiny používáte český jazyk?



Zdroj: Vlastní zpracování

3.2.4 Výzkumná otázka č. 4

„Používáte během hodin FLE překladová cvičení?“

Další výzkumnou otázkou je otázka ***„používáte během hodin FLE překladová cvičení?“***. Tato otázka byla také položena na základě poznatků z teoretické části, zejména z kapitoly popisující tradiční neboli gramaticko-překladovou metodu, ve výuce cizích jazyků. Výuka tradiční metodou probíhá pomocí doslovného překladu, nejčastěji doslovného překladu vybraných literárních textů, na kterých je následně vysvětlována např. nová gramatika.

V této diplomové práci není samozřejmě předpokládáno, že stěžejní vyučovací metodou cizích jazyků na středních českých školách v současné době je tradiční metoda. Nicméně vyučovací hodiny cizích jazyků, konkrétněji v této práci hodiny FLE, jsou tradiční metodou z určité části inspirovány. A to zejména využitím doslovného překladu a komparativního přístupu, které přispívají k hlubšímu pochopení nové látky. Z určité části komparativní přístup usnadňuje jak učiteli jeho výklad, tak žákům tomuto výkladu lépe porozumět. Na druhou stranu, náročnost překladových cvičení je všem studentům cizích jazyků známá, nicméně jsou potřebným zdrojem např. pro procvičování francouzského

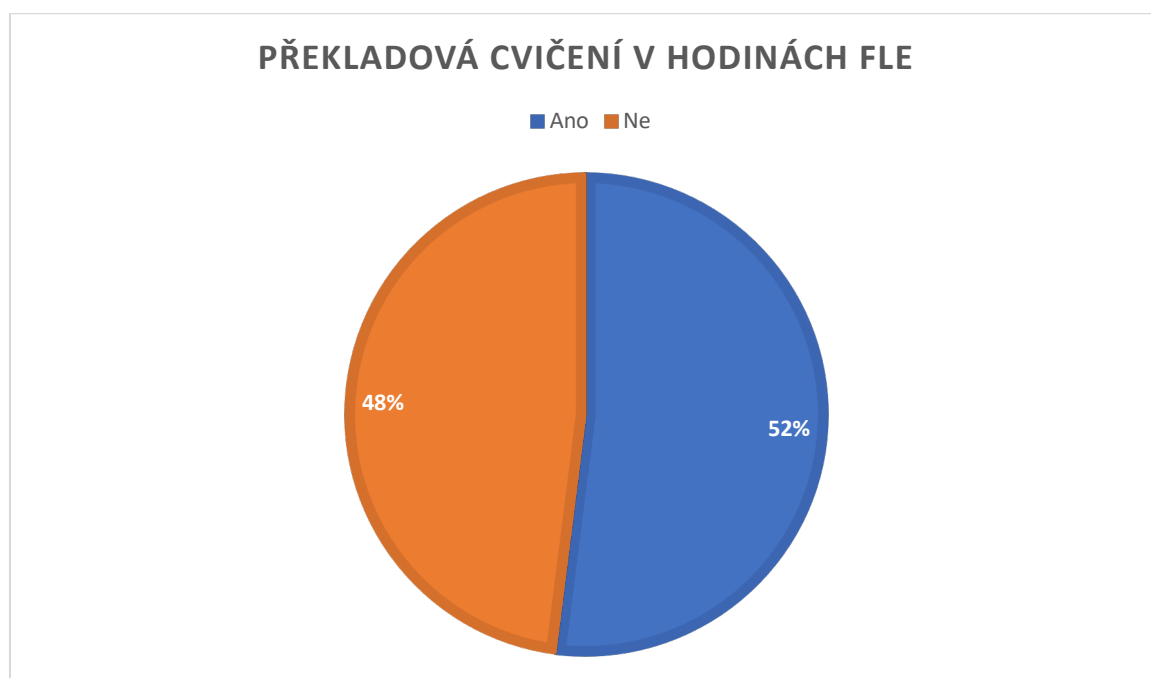
slovosledu a časování sloves. Zejména překladová cvičení z mateřštiny do francouzštiny by podle autorky bylo vhodné zařadit do každé lekce, neboť podporují ústní i písemné vyjadřování, schopnost lépe formulovat věty, zejména slovosled atd.

Podle získaných odpovědí lze vyvodit, že překladová cvičení během hodin FLE využívá 13 učitelů z 25, zbylých 12 překladová cvičení nezařazuje tak často do náplně svých hodin. Z tohoto vyrovnaného, téměř identického výsledku vidíme, že využívání překladových cvičení není vnímáno učiteli jednoznačně a názory učitelů na jejich zařazení se dosti liší. Tento rozdílný výsledek je způsoben např. náročností překladových cvičení a nedostatkem času během vyučovacích hodin. Je možné, že tato cvičení jsou zadávána jako domácí úkoly, a tím pádem zbude prostor učiteli věnovat se během vyučování jiným, zejména ústním aktivitám.

Z odpovědi respondentů se dále dozvídáme, že 80 % učitelů, kteří překladová cvičení používají, překládá častěji z francouzského do českého jazyka. Zbylých 20 % učitelů překládá častěji z češtiny do francouzštiny. Tento výsledek očekáván nebyl, nicméně je logické častější zařazení překladového cvičení z cílového do mateřského jazyka, a to zřejmě z důvodu obtížnějšího pochopení pointy textu.

V závěru této otázky konstatuji, že po prostudování problematiky i já podporuji přiměřené zařazování překladových cvičení do hodin FLE v obou směrech, z francouzštiny i do francouzštiny. Všechna překladová cvičení prohlubují znalost žáků ve správném chápání gramatických jevů, slovosledu a také žáky obohacují o novou slovní zásobu nebo o aktivizaci slovní zásob pasivní.

Graf č. 4: Používáte během hodin FLE překladová cvičení?



Zdroj: Vlastní zpracování

3.2.5 Výzkumná otázka č. 5

„Upozorňujete žáky na rozdíly či shody mezi češtinou a francouzštinou (tj. používáte komparativní přístup)?“

Výsledky této práce podporují využití komparativního přístupu během hodin FLE. Komparativní přístup je spolehlivým zdrojem pro okamžité vysvětlení a rychlé pochopení probíraného jevu. Díky využití možnosti komparace cílového a mateřského jazyka je častokrát žákovi usnadněno pochopení neznámé látky, neboť je mu probíraný jev vyobrazen na odborných znalostech jeho mateřského jazyka.

Z autorčiny zkušenosti po absolvování náslechové praxe plyne, že učitelé, u kterých náslechové praxe absolvovala, rádi využili komparativního přístupu zejména v sekvencích, které byly popisovány v předchozí výzkumné otázce. Jedná se o ty sekvence, ve kterých učitelé preferují mateřštinu nad francouzštinou, jedná se o explikaci gramatiky, sémantizaci slovní zásoby nebo o zadávání cvičení. Využití komparativního přístupu bylo pozitivem nejvíce u žáků, kteří byli začátečníci, neboť učitel jim lépe dokázal probíranou látku vysvětlit a žáci si ji snáze dokázali aplikovat ve vztahu k znalostem českého jazyka. U žáků s vyššími jazykovými schopnostmi byl komparativní přístup nejčastěji využíván

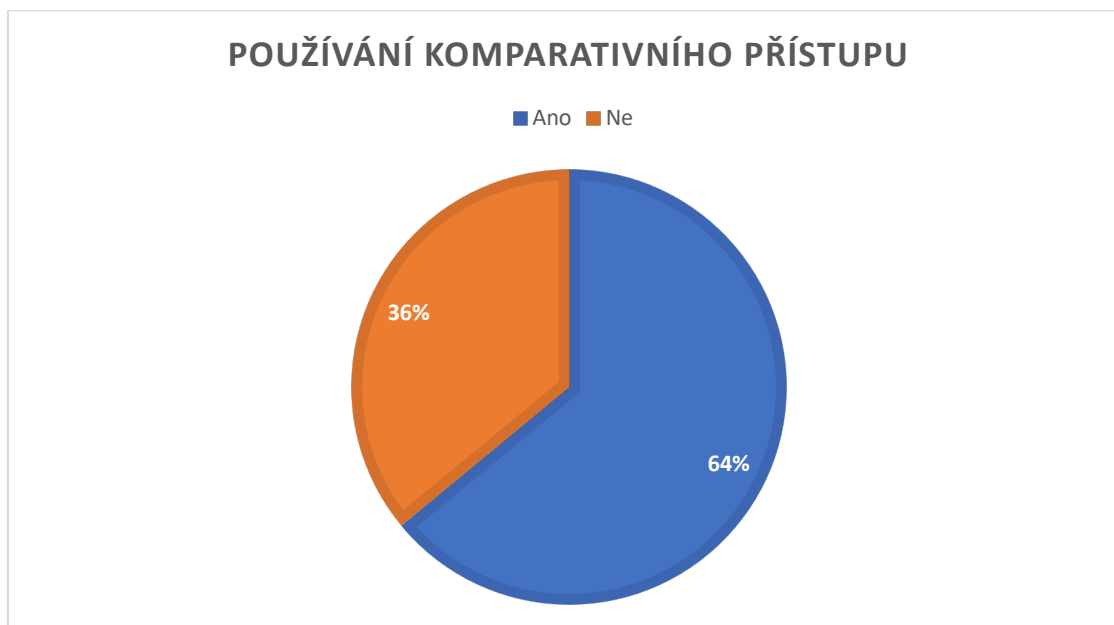
pro explikaci náročnějších gramatických jevů, například během výkladu časové souslednosti. Na okraj poznamenejme, že učitelé, které jsem měla možnost sledovat, nevyužívali možnosti použít též komparace s angličtinou, který je prvním cizím jazykem žáků.

Když byla otázka týkající se komparativního přístupu položena respondentům, dozvěděli jsme se, že převažují učitelé, kteří komparativní přístup využívají. Z celkového počtu 25 respondentů zapojených do výzkumného dotazníku 16 odpovědělo, že komparativní přístup používá. Zbýlých 9 tázaných odpovědělo, že své žáky na shody či neshody mezi češtinou a francouzštinou, pomocí komparativního přístupu, většinou neupozorňují.

Zapojování komparativního přístupu do hodin FLE lze popsat jako cílené poskytnutí prostoru pro zapojení mateřštiny. Zároveň je jím žákům dán podnět, aby se alespoň na krátkou chvíli „přeorientovali“ do svého mateřského jazyka a uvědomili si podobnosti a rozdílnosti jeho systému a systému francouzského jazyka. Tento přístup můžeme hodnotit jako interdisciplinární v rámci celkového jazykového vzdělávání. Žáci v cizím jazyce mají tak prostor ke zdokonalování vyjadřování v mateřském jazyce.

Komparativní přístup podporuje vyloučení negativního transferu neboli interference z mateřštiny do cizího jazyka a zároveň využití pozitivního transferu tam, kde je to užitečné.

Graf č. 5 Komparativní přístup



Zdroj: Vlastní zpracování

3.2.6 Výzkumná otázka č. 6

„Ve kterých situacích nejvíce?“

V předchozí otázce byly představeny a komentovány výsledky tázaných učitelů týkající se používání komparativního přístupu. Dozvěděli jsme se, že 2/3 dotazovaných komparativní přístup během svých hodin využívají. Tato otázka se zaměřila na konkrétní situace, ve kterých k použití komparativního přístupu podle respondentů dochází.

Tato otázka také souvisí s výzkumnou otázkou č. 3, která zjišťovala, ve kterých sekvencích obecně je časté, že učitelé používají češtinu. Dozvěděli jsme se, že se jedná nejčastěji o vysvětlování gramatiky, sémantizaci slovní zásoby a zadávání cvičení.

Výsledky této otázky nám říkají, že tázaní využívají komparaci mateřského jazyka žáků a cílového jazyka ve dvou stejných oblastech, a to v oblasti gramatiky a slovní zásoby. Je předpokládáno, že důvody pro zmínění těchto dvou oblastí jsou stejné jako u ot. 3., a proto již zde nebudou podrobně rozebírány.

Proč respondenti zmínili nejčastěji odpovědi vypsané v tabulce č. 8 si autorka vysvětluje také tak, že použití komparativního přístupu v těchto případech je podle učitelů

výhodnější, neboť oni sami se během svých studií francouzštiny či během své pedagogické praxe setkali s kladnými výsledky, když komparativní přístup využit byl.

Tab. č. 8 Nejčastější situace pro využití komparativního přístupu

Stavba vět
Podmínkové věty, přechodníky
Během explikace té látky, která je shodná jak ve FJ tak v ČJ
Slovní zásoba
Gramatika

Zdroj: Vlastní zpracování

3.3. Představení a komentování výzkumných otázek pro studenty SŠ

3.3.1 Výzkumná otázka č. 1

„Vyhovuje vám, když učitel během hodin francouzštiny mluví převážně francouzsky?“

Tato otázka určená studentům souvisí s výzkumnou otázkou č. 1 položenou učitelům, a to „*používáte v hodinách francouzštiny pro komunikaci se žáky výlučně francouzštinu?*“. Odpověďmi učitelů bylo, že 80 % respondentů během hodin FLE francouzsky komunikuje jen částečně, a pouze 20 % respondentů se snaží vést komunikaci převážně ve francouzštině.

Nicméně tato otázka položená studentům nerozlišuje, zda se jedná o pouhou komunikaci převážně ve francouzštině či zda se jedná o celkové vedení hodiny (i výkladu) převážně ve francouzštině. Tato otázka v sobě zahrnuje jak komunikaci během hodiny, tak výkladu látky v cílovém jazyce.

Zajímavým poznatkem vycházejícím z odpovědí studentů bylo, že 70 % (156 studentů) z tázaných vyhovuje, když učitel během své hodiny mluví převážně francouzsky. Zbylým 30 % studentů (65 studentů) prý nevhovuje, když je hodina vedena převážně v cílovém jazyce. Tato skutečnost, že většině tázaných studentů vyhovuje vedení hodin FLE

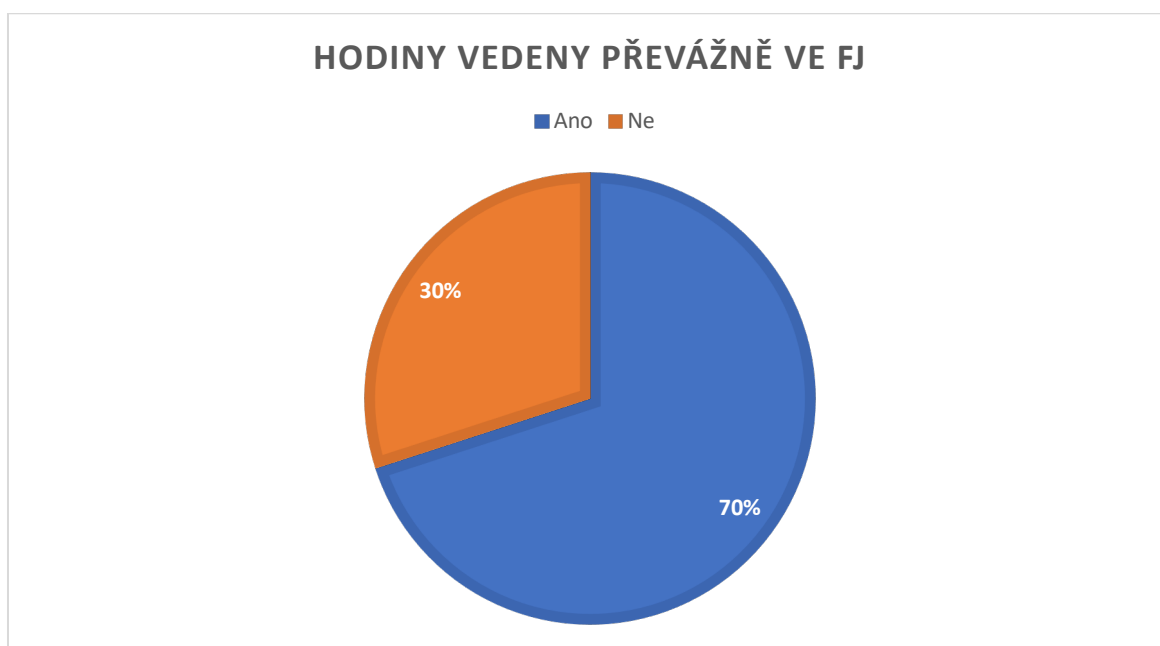
převážně ve francouzském jazyce je milým a pozitivním zjištěním, které nebylo autorkou práce až v tam velké proporci očekáváno.

Z pohledu učitelů a žáků zde dochází k odlišným výsledkům. Již víme, že většina dotazovaných učitelů komunikaci převážně v cílovém jazyce během vyučování neprovádí. Příčina může mít několik důvodů. Např. z důvodu, že učitel nedokáže správně odhadnout jazykovou úroveň žáků a bojí se, že mu neporozumí, nebo že on sám nemá dostatečnou zběhlost např. ve slovní zásobě nutné k provádění vyčerpávajícího a zároveň srozumitelného výkladu.

Na druhé straně, z pohledu studentů, nám výsledky této otázky ukazují, že převaha studentů je ráda, když učitel své hodiny vede ve francouzštině. V tomto případě není známá jazyková úroveň žáků, a tak nevíme, zdali tuto kladnou odpověď odpověděli žáci např. na pokročilejší úrovni. Lze z toho také odvodit, že žáci dávají přednost procvičování řečových dovedností, zde konkrétně porozumění mluvenému textu, před jasným chápáním pravidel.

Poznatky z dotazníkového šetření pro učitele jsou takové, že většinu svých hodin jsou zvyklí vést převážně v češtině, a tím pádem nebyla shledána viditelná snaha o jejich vedení ve francouzštině. Proto jedním z doporučení této práce učitelům je, aby se snažili vést své hodiny častěji ve francouzštině, neboť alespoň na základě odpovědí zapojených žáků, by se tento přístup shledal s pozitivním ohlasem.

Graf č. 6: Hodiny FLE převážně ve francouzštině



Zdroj: Vlastní zpracování

3.3.2 Výzkumná otázka č. 2

„V jakém jazyce byste si přáli, aby byly hodiny převážně vedeny?“

Tato otázka byla položena z toho důvodu, že nezjišťuje pouze postoj žáků k výuce vedené převážně ve francouzštině, ale zaměřuje se také na možnost výuky převážně v českém jazyce. Jak již bylo řečeno, překvapivým výsledkem u předchozí otázky bylo, že respondentům v převaze vyhovuje, když učitel vede hodinu FLE převážně ve francouzštině. Tato otázka tak dávala možnost pro vyvrácení či potvrzení předchozí otázky.

Z dosažených výsledků lze vyčíst, že potvrzují zainteresovanost většiny studentů ve vedení hodin FLE ve francouzštině. Celkem 58 % tázaných (129 studentů) zvolilo možnost, že si přejí, aby hodiny FLE probíhaly z větší části v cílovém jazyce. Ostatní studenti, a to 42 % (92 studentů) se shodují, že by ocenili hodiny FLE vedeny převážně v jejich mateřštině, tedy v českém jazyce.

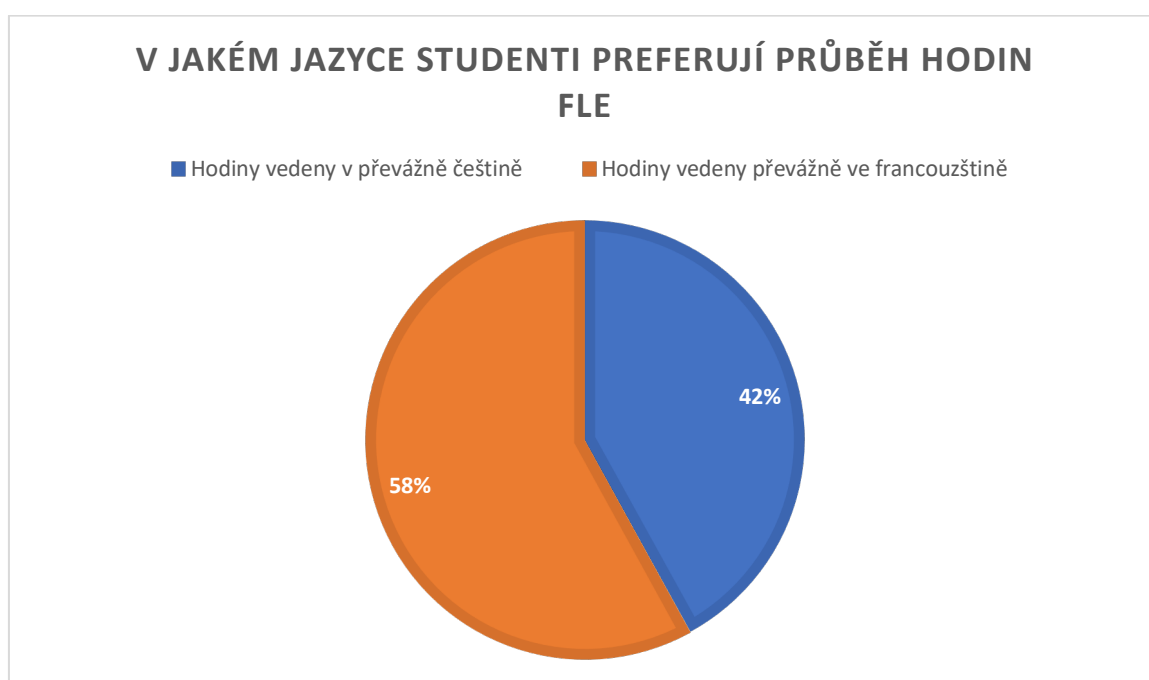
Pro explikaci zvolených odpovědí opět existuje zřejmě více důvodů. Stěžejními důvody zvolení preference českého jazyka je podle mého názoru zejména nízká či nižší jazyková úroveň dotyčných žáků. Tito žáci během hodin FLE nejspíše shledávají komplikace, například s nedostatečným porozuměním výkladu nebo s nepochopením

zadaného cvičení. Tato neporozumění následně ovlivňují průběh celé vyučovací hodiny, a také jsou překážkou pro žáky samotné, jelikož se jednotlivé nedostatky a neporozumění na sebe tzv. nabalují a dotyčný tak lehce upadá např. do negativní škály známkování či hodnocení.

Více jak 50 % respondentů však zvolilo možnost, že preferují, aby učitelé výuku FLE vedli převážně ve francouzštině. Zde se může jednat o respondenty, kteří jsou vybaveni vyšší jazykovou schopností a jsou tak motivováni prohlubovat své znalosti a kompetence pomocí výuky v cílovém jazyce.

Shrnutí této otázky je stejné jak u předchozí. Plyne z ní doporučení pro učitele, aby se snažili co nejčastěji své hodiny vést ve francouzštině, nebo alespoň co nejvíce sekvencí, neboť zainteresovaní žáci do výzkumného dotazníku by tento přístup upřednostňovali. Přiměřeným východiskem bylo aby výklad, zejména gramatiky, byl proveden v základních rysech česky a poté zopakován francouzsky, případně podle okolností naopak.

Graf č.7: V jakém jazyce studenti preferují průběh hodin FLE



Zdroj: Vlastní zpracování

3.3.3 Výzkumná otázka č. 3

„Co konkrétního byste si přáli, aby vám bylo vysvětlováno/sdělováno v češtině?“

Stejně tak jako předchozí otázky, tak i tato byla položena na základě výzkumné otázky z dotazníku pro učitele. Navazuje tak na otázku, pomocí které jsme zjišťovali, v jakých sekvencích v průběhu hodin FLE používají učitelé nejčastěji mateřštinu. Ze získaných odpovědí jsme zjistili, že učitelé nejčastěji tíhnou k použití mateřštiny žáků během vysvětlování gramatiky, dále pak pro sémantizaci slovní zásoby a v neposlední řadě během zadávání cvičení.

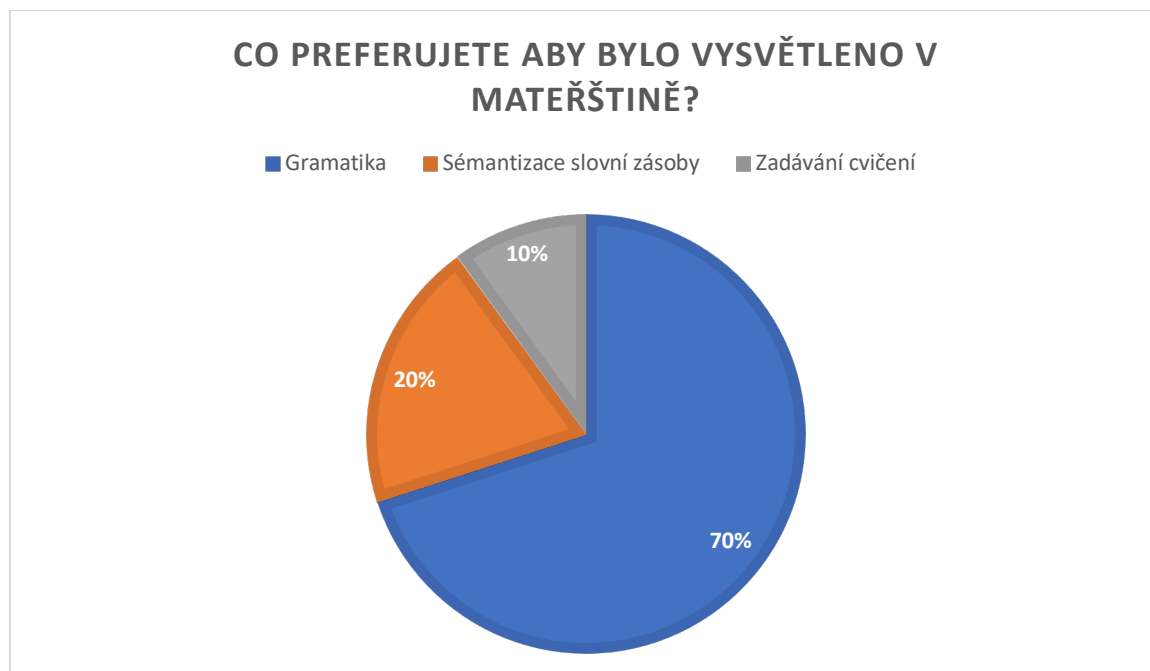
Tato otázka tak představuje odpovědi očima studentů. Zajímalo nás, zda se alespoň v jedné oblasti shodnou s odpověďmi učitelů. Jelikož jsme výše zmiňovali, že se odpovědi žáků převážně neshodovali s odpověďmi učitelů, v této otázce se tato neshoda neočekávala. Je to dáno nejspíše i subjektivním pocitem autorky práce, jelikož si ona sama dokáže velmi dobře uvědomit na základě vlastní žákovské zkušenosti, jaké oblasti z hodin FLE ocenila, když byly podány v českém jazyce a bylo jim tak lépe porozuměno.

Tato otázka byla žákům položena jako otázka otevřená, a tak mohli zmínit cokoliv. Nicméně po přečtení odpovědí bylo zjištěno, že se jedná o stejné kategorie, které byly předloženy učitelům. Všechny odpovědi žáků tak byly rozděleny do třech kategorií, jako u učitelů. Zajímavostí také je, že odpovědi žáků vytvořily stejné pořadí, jako tomu bylo u učitelů. Učitelé zvolili, že nejčastěji využívají mateřštinu pro vysvětlování gramatiky. Stejně tak odpověděli i studenti, a to celých 70 % respondentů (155 studentů) odpovědělo, že oceňují či by ocenili, kdyby byla mateřština používána pro zmíněnou gramatiku. Jako druhá v pořadí jak u učitelů, tak u žáků, je preference použití češtiny pro sémantizaci slovní zásoby. Zde se jednalo o 20 % respondentů, tedy o 44 žáků. A jako nejméně početná odpověď byla zvolena jak u učitelů, tak u žáků, možnost zadávání cvičení. Zde odpovědi tvořily pouhých 10 %, tedy 22 žáků.

Pro shrnutí této otázky na základě získaných odpovědí je nutné říci, že je zde velmi důležitá shoda názorů jak učitelů, tak žáků. Lze tedy předpokládat, že během hodin FLE jsou explikace gramatiky a sémantizace slovní zásoby opravdu nejčastějšími sekvencemi, které z větší části si vyžadují český jazyk. Je tedy zřejmé, že učitelé český jazyk rádi při

těchto sekvencích používají a žáci je rádi přijmou. Je to nejspíše dáno také praxí učitelů, kteří jsou si vědomi, že pro tyto dvě oblasti není nejvhodnější mateřštinu opominout.

Graf č. 8: Co studenti preferují v mateřštině



Zdroj: Vlastní zpracování

3.3.4 Výzkumná otázka č. 4

„Je lepší pro vaše pochopení, když učitel vykládá např. gramatiku v češtině nebo když cvičení zadává v češtině?“

Předchozí výzkumná otázka byla položena otevřeně, a tak každý z dotazovaných mohl vlastními slovy formulovat odpověď. Tato otázka však byla uzavřená a byl pro ni dán stejný výběr, jako byl nabídnut učitelům. Tato se ptala cíleně, zda žáci shledávají pro přínosnější výklad gramatiky, sémantizaci slovní zásoby a zadávání cvičení použití spíše českého než francouzského jazyka.

Proč byly vybrány zejména tyto oblasti již bylo v práci vysvětleno. Položení opět stejných možností učitelům a žákům bylo cílené. Zajímalo nás, zda se učitelé i žáci ve svých odpovědích shodnou, či jedna strana bude sdílet opačný názor.

Podle získaných výsledků od učitelů jsme se dozvěděli, že mateřštinu během výuky FLE používají nejčastěji při probírání gramatiky, dále při sémantizaci slovní zásoby a následně při zadávání cvičení. Otázka vytvořená pro studenty neměla za cíl zjistit,

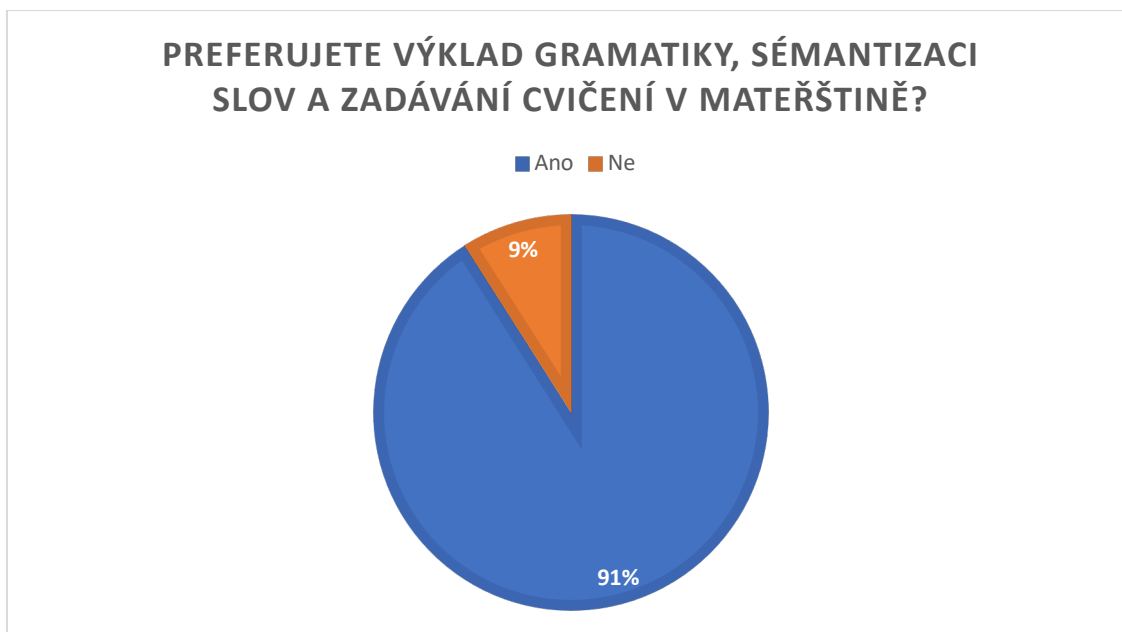
v jakém pořadí studenti použití mateřštiny upřednostní. Zjišťovala pouze, zda tyto tři oblasti obecně shledávají přínosnějšími, když jim jsou sdělovány či vysvětlovány v českém jazyce.

Výsledky přinesly jasné odpovědi. Je to celkem 91 % studentů (201 studentů), kteří shledávají pozitiva a přínosy, když učitelé v těchto oblastech češtinu používají. Pouhých 9 % studentů (20 studentů) odpovědělo, že nemají problém s použitím převážně francouzského jazyka v těchto oblastech. Lze předpokládat, že v odpovědi je zde zohledněna úroveň pokročilosti žáků, kterou jsme však z našeho dotazníku nezjistili.

V závěru lze konstatovat, že bylo předpokládáno, že odpovědi na tuto otázku bude převážně ano. Vychází to nejen z osobních zkušeností autorky práce, ale také z uvědomění si, že používání mateřštiny přináší jisté úlevy. Způsobuje rychlejší pochopení dané problematiky, čímž podporuje dynamiku vyučovací hodiny. Nicméně tím není řečeno, že je používání mateřštiny v těchto zmíněných oblastech výlučně doporučováno. Samozřejmě vždy záleží na situaci a jazykové úrovni žáků. S žáky na pokročilejší úrovni je učitel schopen např. svůj výklad gramatiky sdělovat v cílovém jazyce a daní žáci mu z velké části porozumí. Čemu rozumět nebudou, může být dovysvětleno v češtině.

Účel této otázky byl naplněn, jelikož se potvrdilo, že učitelé i žáci vnímají stejnou potřebu použití češtiny v těchto oblastech a skoro všem žákům zapojeným do dotazníku to vyhovuje.

Graf č. 9: Preferujete výklad gramatiky, sémantizaci slov a zadávání cvičení v mateřštině?



Zdroj: Vlastní zpracování

3.3.5 Výzkumná otázka č. 5

„Z jakého do jakého jazyka je pro vás těžší překládat?“

Touto otázkou bylo navázáno na otázku pro učitele, zdali ve svých hodinách FLE používají překladová cvičení. Výzkumný dotazník vyplnilo celkem 25 učitelů, z čehož 13 odpovědělo, že překladová cvičení do svých hodin zařazují. Z odpovědí těchto 13 učitelů jsme vyčetli, že 80 % používá překladová cvičení zejména z francouzského do českého jazyka.

Výsledky výzkumu podporují zapojování překladových cvičení, jelikož s sebou přináší řadu výhod, o nichž jsme se zmínili již v komentáři k dotazníku pro učitele. Například nutí žáky přemýšlet nad rozdílnou stavbou vět francouzského a českého jazyka, nutí je hledat spojitosti mezi těmito naprosto odlišnými jazyky, ale také jim dávají příležitost k „oživení“ si již zapomenuté slovní zásoby a zároveň je učí nové slovní zásobě. V neposlední řadě jsou spolehlivými pomocníky pro prohloubení znalostí a pro „trénink“ gramatických jevů.

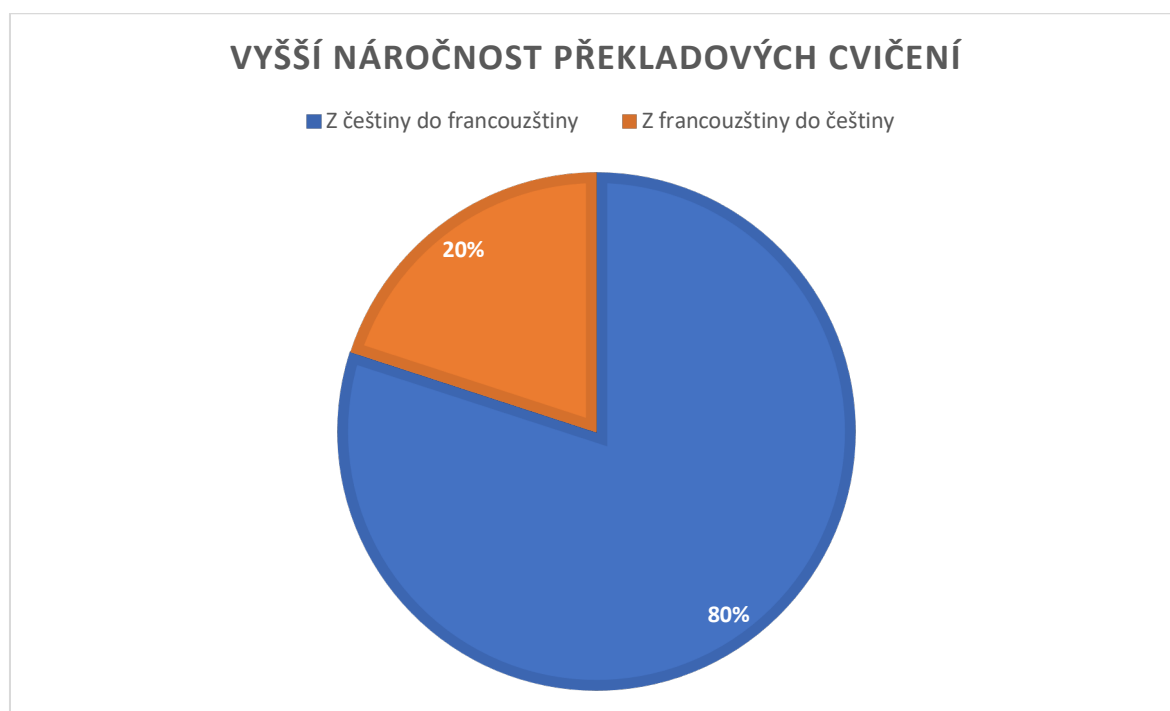
Je zřejmé, že náročnost překladových cvičení musí být adekvátní k jazykové úrovni žáků. Dále je přirozené, že překládat ze své mateřštiny do cizího jazyka bude náročnější, neboť objem slovní zásoby není v cizím jazyce stejně bohatý, jako v mateřštině, a vhodná slovíčka se tak hledají daleko obtížněji. S tím se shodují i odpovědi získané od žáků zapojených do výzkumného dotazníku.

Překladová cvičení z českého do francouzského jazyka pokládá za těžší celkem 80 % žáků, tedy 177 žáků. Zbylých 20 % studentů (44 žáků) odpovědělo, že pokládají překladová cvičení z francouzštiny do češtiny za náročnější.

Jak již bylo řečeno, tento výsledek od studentů nepřinesl žádná velká překvapení. Nicméně v celkovém měřítku přinesl zajímavý poznatek. Učitelé se snaží s žáky překládat častěji z francouzského do českého jazyka. Důvodem může být např. zadané překladové cvičení v učebnici, kdy se jedná o krátký francouzský text a úkolem žáků je pochopit jeho pointu a zvládnout ho také přeložit. Tím je naznačeno, že učitelé se k překladovým cvičením dostávají nejčastěji z důvodu již připraveného cvičení v učebnici. Ani na základě zkušeností z náslechoových praxí nebyla zpozorovaná žádná očividná snaha učitelů o zapojení překladových cvičení, nebo dokonce o vytvoření doplňkových překladových cvičení.

Na druhé straně nám žáci sdělili, že shledávají náročnější překládat z českého do francouzského jazyka. Zůstává tedy otázkou, zda by nebylo přínosnější se více zaměřit na překladová cvičení právě z českého do francouzského jazyka. Jelikož to bylo žáky označeno za náročnější a je možné, že by to mohlo být pro jejich pochopení fungování francouzštiny i přínosnější.

Graf č. 10: Z jakého do jakého jazyka je pro vás těžší překládat?



Zdroj: Vlastní zpracování

Závěr

Stěžejním tématem a prvním cílem této diplomové práce byla identifikace role mateřského jazyka ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka na českých středních školách v současnosti. Jinými slovy práce cílila na zjištění, v jakých případech ze strany učitelů dochází k použití či zohlednění mateřštiny. Z pohledu studentů pak zjišťujeme, v jakých případech či situacích studenti ocení zapojení mateřštiny. Na cíl práce je tedy nahlíženo jak z pohledu učitelů, tak z pohledu žáků, neboť během vyučovacích hodin je zapotřebí aktivní vzájemná spolupráce, aby bylo vytvořeno prostředí, ve kterém bude docházet k oboustranně efektivním výsledkům.

Cílem práce je také najít odpověď na stanovené hypotézy. Byly formulovány dvě hlavní hypotézy, na které se práce snažila najít odpovědi a zdůvodnit jejich volbu. Hypotézy byly položeny na základě vlastních zkušeností autorky práce. Důvodem byla zejména zkušenost z pohledu studenta, tedy z dob vlastních studií francouzštiny na gymnáziu, a dále z důvodu absolvování souvislé pedagogické praxe v posledním ročníku na FF ZČU (celkem 30 hodin), kdy autorka francouzštinu vyučovala na střední škole v Písku, a také z důvodu absolvování náslechových praxí, během kterých bylo možné vypořádat, kdy a v jakých situacích učitel používá převážně mateřštinu či francouzštinu.

Teoretická část shrnula relevantní teoretické poznatky zejména ohledně didaktiky výuky cizích jazyků. Jelikož se tato práce zaměřuje na výuku francouzštiny jako cizího jazyka, byla snaha o co nejširší zařazení tohoto cílového jazyka do každé podkapitoly a přiblížit tak současný stav výuky francouzštiny na středních školách a sledovat zohlednění mateřštiny žáků ve výuce. Všechny zmíněné teoretické poznatky byly podkladem pro následný vlastní výzkum.

Praktická část se skládá z představení metodologie, zdůvodnění výběru daných respondentů, stanovených hypotéz a cílů, a v neposlední řadě z představení výzkumných otázek. Pro naplnění cíle praktické části byla zvolena metoda dotazníku, zejména dvou internetových dotazníků, jelikož tento výzkumný nástroj byl nejvíce v souladu s tématem a stanovenými cíli práce. Pro naplnění výzkumu bylo osloveno celkem 77 středních škol, na kterých v současné době výuka francouzštiny probíhá. Návrh dotazníku směřovaného na učitele francouzštiny činila celkem 25 odpovědí, u dotazníku pro

studenty byla návratnost celkem 221 odpovědí. Z celkového počtu oslovených středních škol se nejedná o velký soubor odpovědí, nicméně pro naplnění cílů této práce tento soubor pokládáme za dostatečně validní.

Zajímavým poznatkem (mimo stanovené cíle práce) vycházejícím z dotazníkového šetření zaslaným učitelům FJ bylo, jak vypadá průměrný profil učitele francouzštiny na SŠ. Charakter profilu je následující: nejčastějším místem ukončení absolutoria byly fakulty filozofické či pedagogické, svá studia ukončili tito učitelé v rozmezí let 2000 až 2009 a průměrná doba jejich pedagogické praxe je 1 rok až 10 let. Dále pomocí získaných odpovědí bylo zodpovězeno celkem šest výzkumných otázek.

Analýza výsledků učitelů ukázala, že učitelé během svých hodin francouzštiny pro komunikaci se žáky nepoužívají převážně francouzštinu a čeština je více či méně častým prostředkem komunikace. Učitelé, kteří používají převážně francouzštinu, ji používají již od začátečnické úrovně studentů. Dále se všichni zapojení respondenti nezávisle na sobě shodli, že mateřštinu používají nejčastěji při vysvětlování gramatiky, při sémantizaci slovní zásoby a při zadávání cvičení. Otázka týkající se používání překladových cvičení ukázala, že mírně převažují učitelé, kteří překladová cvičení do svých hodin zapojují, a to nejčastěji z francouzského do českého jazyka. Dále $\frac{3}{4}$ respondentů využívají možnost komparativního přístupu, nejčastěji při porovnávání stavby vět, při výkladu podmínkových vět, nebo např. v komparaci látky, která vykazuje shody s látkou v českém jazyce.

Z výsledků dotazníkového šetření pro studenty lze vyčíst řadu zajímavých poznatků, které mohou sloužit jako inspirace pro učitele a jejich budoucí výuku. První otázkou jsme u studentů zjišťovali, zda jim vyhovuje vedení hodiny převážně ve francouzštině. Nadprůměrná většina odpověděla, že ano, tedy vyhovuje, což bylo milým překvapením. Odpovědi následující otázky ohledně preference jazyka, ve kterém by měla být hodina FLE převážně vedena, se shodují s výsledky otázky předchozí. Zapojení studenti preferují výuku FLE převážně ve francouzštině. Výzkumné otázky směřovaly také na použití mateřštiny, tedy češtiny. Dotazovaní by ocenili, kdyby byla čeština použita nejčastěji při výkladu gramatiky a dále při sémantizaci slovní zásoby. Použití mateřštiny v těchto případech pomáhá studentům lépe a rychleji pochopit stavbu a celou podstatu francouzského jazyka. Z dotazníků od učitelů jsme se dozvěděli, že se studenty častěji

provádějí překladová cvičení z FJ do ČJ. Studenti nám sdělili, že shledávají náročnější překlad z ČJ do FJ. Tento nesoulad odpovědí lze pokládat za podnět učitelům zaměřovat se více na překlad spíše z mateřského do cílového jazyka, což by též podle našeho názoru mohlo vést ke zrychlení a ke zefektivnění procesu učení.

Cílem práce bylo najít konkrétně odpovědi na dvě stanovené hypotézy. Jejich potvrzení či vyvrácení vyplynulo z provedeného dotazníku pro učitele. Odpověďmi zapojených respondentů bylo potvrzeno, že učitelé tíhnou k častějšímu použití mateřštiny u studentů začátečnické úrovně, neboť častěji využívají možnost komparativního přístupu, díky kterému je jazyk cílový žákům lépe přiblížen s oporou na jazyk mateřský. Tím lze potvrdit i druhou hypotézu, která zní, že dotazovaní učitelé považují možnost komparativního přístupu za výhodu.

Limitujícím faktorem této práce byla zejména poměrně nízká návratnost odeslaných dotazníků. Nicméně i tak je vzorek respondentů přiměřený k naplnění stanoveného cíle práce. Práce může být podkladem pro budoucí rozšíření výzkumu v oblasti didaktiky FLE či obecně v oblasti didaktiky cizích jazyků v českém vzdělávacím prostředí.

V závěru je nutné podotknout, že podle získaných odpovědí je míra a místo používání mateřštiny během hodin FLE převážně v souladu mezi názory učitelů a žáků. Tím je myšleno že učitelé dokáží velmi správně odhadnout, v jakých situacích použití mateřštiny hraje pro studenty důležitou roli.

Résumé

La thèse vise à déterminer quel est le rôle de la langue maternelle, à savoir le tchèque, pendant les cours de français langue étrangère dans les écoles secondaires tchèques. La thèse est divisée en deux chapitres principaux.

La première partie, théorique, présente les connaissances de base et existantes concernant l'enseignement des langues étrangères. Il est basé sur une recherche détaillée de la littérature tchèque et étrangère. Son objectif était, par exemple, de présenter une sélection de méthodes d'enseignement des langues étrangères dans lesquelles nous pouvons observer une transformation visible de la relation entre la langue maternelle et la langue cible. En outre, la partie théorique présente des questions dans le domaine de l'utilisation de la langue maternelle pendant les cours de langue étrangère et de l'implication de la langue maternelle dans ces cours, ou présente l'état actuel de l'enseignement des langues étrangères dans le contexte de la République tchèque. La langue étrangère centrale de cette thèse étant le français, on cherche tout au long de la thèse à attirer l'attention sur la prise en compte de la langue maternelle des étudiants pendant les cours de FLE.

La partie pratique présente la méthodologie de la thèse, la sélection des répondants pour la partie recherche de la thèse et, en particulier, présente les résultats obtenus à partir des questionnaires complétés. Au total, deux questionnaires de recherche ont été envoyés. La première était destinée aux enseignants français et la seconde aux étudiants français. Les principaux résultats de chaque questionnaire ont été présentés et commentés dans cette section. Le questionnaire destiné aux enseignants a également servi d'outil pour répondre aux deux hypothèses posées au début du document.

Použité zdroje

ABAH, John Igbah. *L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE (FLE) DANS UN ENVIRONNEMENT DES TIC* [online]. 2016, 250-263 [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.ajol.info/index.php/ijdmr/article/view/137844/127407>

BROWN, Douglas. *PRINCIPLES of LANGUAGE LEARNING AND TEACHING* [online]. 2000 [cit. 2022-03-11]. ISBN 0-13-199128-0. Dostupné z: http://angol.uni-miskolc.hu/wp-content/media/2016/10/Principles_of_language_learning.pdf

CASTELLOTTI, Véronique. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. CLE International, 2001. ISBN 2-09-033344-8.

CECLE-MURCIA, Marianne. *Teaching English as a second or foreign language* [online]. Třetí. 2001 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: https://docshare.tips/celce-murcia-mariam-teaching-english-as-a-second-or-foreign_58291254b6d87f829c8b4c5b.html

COUBALOVÁ, Alena. *PODNĚTY K VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ V ČR: Informační cesta Goethe-institutu po Německu splnila své poslání: Aktuální podněty k výuce cizích jazyků a vícejazyčnosti na českých školách*. [online]. In: . [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/podnety-k-vyuce-cizich-jazyku-v-cr>

CUQ, Jeane-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* [online]. Clé International, 2008 [cit. 2022-03-30]. ISBN 9782090339727. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/16815576/45e210>

CUQ, Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français: Langue étrangère et seconde* [online]. Paris: CLE International, 2003 [cit. 2022-04-23]. ISBN 209-033972-1. Dostupné z: <https://1lib.cz/book/16815576/45e210>

Česká-republika:Organizace vzdělávání ve středních školách – vyšší sekundární vzdělávání | Eurydice. [online]. Dostupné z: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/organisation-upper-secondary-education-4_cs

ČESKÉ ŠKOLY V ČÍSLECH. *Český statistický úřad* [online]. 2019 [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.czso.cz/csu/stoletistatistiky/ceske-skoly-v-cislech>

Définition du FLE en opposition aux autres sigles. *Superprof* [online]. [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: https://www.superprof.fr/blog/definition-francais-langue-etrangere/#chapter_definition-du-fle-en-opposition-aux-autres-sigles

DÖMISCHOVÁ, Ivona. *Podpora moderních trendů ve vzdělávání v pregraduální přípravě budoucích pedagogických pracovníků na Univerzitě Palackého v Olomouci* [online]. 2016 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: https://www.pdf.upol.cz/fileadmin/userdata/PdF/VaV/2019/odborne_seminare/PdF_Autenticke_jazykove_materialy.pdf

FENCLOVÁ, M. *L'éloge de la faute/de l'erreur. In Vers l'éducation plurilingue en Europe avec le français. De la diversité à la synergie..* Krakov: FIPF/le Gerflint/Drukarnia Cyfrowa EIKON PLUS, 2013. s. 59-67. ISBN: 978-2-9539284-4-0

FENCLOVÁ, Marie. *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém.* Praha, 2003. s. 5 a další. ISBN 80-7290-126-5.

Fenclová, M. *Recepce - percepce - porozumění – interpretace ve vyučování cizímu jazyku.* Sborník Cesty k porozumění textu: Mezi percepcí a interpretací. Plzeň, ZCU, 2021, s. 9-25

Francie plánuje v rámci svého předsednictví comeback francouzštiny. *Euroskop.cz* [online]. 2021 [cit. 2022-04-14]. Dostupné z: <https://euroskop.cz/2021/06/11/francie-planuje-v-ramci-sveho-predsednictvi-comeback-francouzstiny/>

HÄUSLEROVÁ, Karolína a Miroslava NOVÁKOVÁ. *Metody cizojazyčné výuky. Časopis pro filosofii a lingvistiku: Filling* [online]. 2000 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: <http://home.zcu.cz/~jalang/filling/issues/0001/c-hauslerova,novakova.html>

HENDRICH, Josef. *Didaktika cizích jazyků [Hendrich, 1988].* 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988. 498 s.

HOROVÁ, Helena. *Vývoj didaktiky odborné francouzštiny jako součásti oborové didaktiky cizích jazyků* [online]. 2013, 166-193 [cit. 2022-04-03]. Dostupné z: <https://dspace5.zcu.cz/bitstream/11025/6269/1/Horova.pdf>

IVAN, Michaela. *LA MÉTHODE STRUCTURO-GLOBALE AUDIO-VISUELLE (S.G.A.V.)* [online]. 2006, 16-20 [cit. 2022-03-29]. Dostupné z: https://www.dialogos.rei.ase.ro/14/07_Ivan-La-metode-structuro.pdf

Klíčové údaje o výuce jazyků ve školách v Evropě – vydání 2017. In: *Eurydice* [online]. [cit. 2022-04-28]. Doi:10.2797/509873. Dostupné z: https://www.dzs.cz/sites/default/files/2022-02/Shrnut%C3%AD_Eurydice_Kl%C3%AD%8Dov%C3%A9_%C3%BAadaje_o_v%C3%BDuce_jazyk%C5%AF_ve_%C5%A1kol%C3%A1ch_v_Evrop%C4%9B_vyd%C3%A1n%C3%AD_2017.pdf

LACHOUT, Martin. *Bilingvismus a bilingvní výchova na příkladu bilingvismu česko-německého.* Praha: Togga, 2017. ISBN 978-80-7476-128-7.

Langue maternelle de la personne. *Statistique Canada* [online]. 2021 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: https://www23.statcan.gc.ca/imdb/p3Var_f.pl?Function=DEC&Id=34023

Mapa francouzštiny v České republice [online]. 2021 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://muni.maps.arcgis.com/apps/instant/nearby/index.html?appid=a2d29a3c33c345bcb91dfe86198cd257&sliderDistance=181.8&find=Protiv%25C3%25ADnka>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro obor vzdělání: 63 –51 –J/01 Obchodní škola* [online]. In: . 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-stredniho-odborneho-vzdelavani-rvp-sov-obory-j/63-ekonomika-a-administrativa/>

MŠMT. *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání. MŠMT* [online]. 2013 [cit. 2022-03-16]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/upraveny-ramcovy-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani>

MŠMT. *STRATEGIE POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+* [online]. 2020 [cit. 2022-04-23]. ISBN 978-80-87601-47-1. Dostupné z: https://www.msmt.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

Puren, C. (1988): *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*, Paris, Nathan-Clé International, col. DLE, p.50

Reakce na záměr Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy České republiky zrušit povinný další cizí jazyk v základním vzdělávání v rámci Velké revize Rámcových vzdělávacích plánů pro základní vzdělávání (RVP ZV). *Pedagogické.info* [online]. 2022 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.pedagogicke.info/2022/04/reakce-na-zamer-ministerstva-skolstvi.html?view=classic>

RICHARDS, Jack a Theodore RODGERS. *Approaches and Methods in Language Teaching* [online]. Cambridge University Press, 2001 [cit. 2022-03-11]. ISBN 978-0131991286. Dostupné z: <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/richards-jack-c.-&-rodgers.pdf>

SMIČEKOVÁ, Jitka Smičková, Iva DEDKOVÁ a Miroslava PAVLÍNKOVÁ. *METODIKAVÝUKY FRANCOUZSKÉHO JAZYKA NA STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU PEDAGOGICKÉ PRAXE: NÁMĚTY PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE* [online]. In: . 2010 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz/synergie/dok/opory/smicekova-metodika-vyuky-francouzskeho-jazyka-na-ss.pdf>

SPAËTH, Valérie. *Présentation. Didactique du français langue étrangère et seconde : histoire et historicités* [online]. 2020 [cit. 2022-03-11]. Dostupné z: doi:10.3917/lf.208.0007

THEVENIN, Marie. *Quelle(s) langue(s) médiatrice(s) en cours de FLE ?* [online]. 2015 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: https://www.institutfrancais.jp/tokyo/files/2016/12/THEVENIN_Marie.pdf

TURNBULL, Miles a Jennifer DAILEY-O'CAIN. *First Language Use in Second and Foreign Language Learning: SECOND LANGUAGE ACQUISITION* [online]. 2009 [cit. 2022-03-28]. ISBN 978-1-84769-195-8. Dostupné z: <https://majdi123.files.wordpress.com/2010/11/184769196x.pdf>

TŮMA, František. Používání mateřštiny ve výuce cizího jazyka: Co (ne)ukazuje výzkum. *Cizí jazyky* [online]. Brno, 2016, 59(2), 12 [cit. 2022-03-28]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/299123178_Pouzivani_materstiny_ve_vyuce_ciziho_jazyka_Co_neukazuje_vyzkum

VOJTKOVÁ, Naděžda. *Pojetí, principy a cíle CLIL výuky* [online]. 2013 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/k/z/17657/POJETI-PRINCIPY-A-CILE-CLIL-VYUKY.html>

VRÁBLÍKOVÁ, Petra. Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě. *Vojenské rozhledy* [online]. 2006 [cit. 2022-03-10]. Dostupné z: <https://www.vojenskerozhledy.cz/kategorie-clanku/metody-vyuky-cizich-jazyku-a-jejich-vyznam-v-profesionalni-armade>

Výzkumný ústav pedagogický v Praze. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* [online]. In: . 2020 [cit. 2022-04-23]. Dostupné z: <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-programy-pro-gymnazia-rvp-g/#1-v-sou%C4%8Dasnosti-platn%C3%A1-rvp-->

Příloha A Seznam použitých zkratk

FLE – Français langue étrangère /francouzština jako cizí jazyk

CJ – Cizí jazyk

ČJ – Český jazyk

FJ – Francouzský jazyk

AJ – Anglický jazyk

NJ – Německý jazyk

SŠ – Střední škola

RVP – Rámcově vzdělávací program

ŠVP – Školní vzdělávací program

ČSÚ – Český statistický úřad

Příloha B Seznam oslovených středních škol

1. Gymnázium, Písek, Komenského 89 nfo@gymna- pi.cz	
2. Gymnázium Pierra de Coubertina, Tábor, Náměstí Františka Křížíka 860 skola@gymta.cz	3. Táborské soukromé gymnázium a Základní škola, s.r.o. musilova@tabsg.cz
4. Gymnázium Česká gc@gymceska.cz	5. Gymnázium Blovice gymnazium@gblovice.cz
6. Gymnázium a Střední odborná škola Rokycany skola@gasos- ro.cz	7. Obchodní akademie, Střední pedagogická škola a Jazyková škola s p. s. j. z, Beroun informace@oaspgsberoun.cz
8. Gymnázium Lud'ka Pika, Plzeň gop@glp.cz	9. Gymnázium, Mikulášské náměstí 23, Plzeň kontakt@mikulasske.cz
10. Gymnázium Joachima Barranda Beroun lidinsky@gymberoun.cz	11. Obchodní akademie Plzeň mailbox@oaplzen.cz
12. Masarykovo gymnázium v Plzni mg@mgplzen.cz	13. SŠ, ZŠ a MŠ da Vinci info@skoladavinci.cz
14. Gymnazium Novy Porg dluhosova@porg.cz	15. Gymnázium Pelhřimov info@gyoa.cz
16. Gymnázium Evolution, Jižní Město jiznimesto@gevo.cz	17. Škola mezinárodních a veřejných vztahů Praha info@smvvpraha.cz
18. Gymnázium Elišky Krásnohorské krupkovagekom.cz	19. Gymnázium, Postupická postupicka@postupicka.cz
20. Gymnázium Nad Kavalírkou, Praha 5 hlinakova.jarmila@kavalirka.cz	21. Gymnázium bratři Čapků <a href="mailto:celko@gbc-
pcssou.cz">pcssou.cz

22. Gymnázium, Praha 6, Nad Alejí 1952 zuzana.machatova@alej.cz	23. Gymnázium Evolution, Sázavská sazavska@gevo.cz
24. Gymnázium Christiana Dopplera office@gchd.cz	25. Gymnázium Jana Nerudy, škola hl. m. Prahy gjn@gjn.cz
26. SPŠG Hellichova info@hellichovka.cz	27. SZŠ Ruská chundelova@szsvinohrady.cz
28. Gymnázium prof. Jana Patočky info@gpjp.cz	29. Gymnázium Karla Sladkovského info@gykas.cz
30. Vyšší odborná škola pedagogická a sociální, Střední odborná škola pedagogická	31. Gymnázium, Praha 6, Evropská 33 info@pedevropska.cz
32. Gymnázium, Praha 7, Nad Štolou 1 dana.tvrska@gymstola.cz	33. SPSŠ a OA Kladno skola@spssoa.cz
34. Gymnázium dr. A. Hrdličky, Humpolec red@gymhu.cz ,	35. Gymnázium Čakovice jaromira.plzakova@gymcak.cz
36. Dvořákovo gymnázium a SOŠE Kralupy nad Vltavou info@dgkralupy.cz	37. Gymnázium Františka Palackého, Neratovice info@gfp.cz
38. Gymnázium, Kolín III, Žižkova 162 kancelar@gkolin.cz	39. Gymnázium Havlíčkův Brod kancelar@ghb.cz
40. Gymnázium a SOŠPg Čáslav, Masarykova 248 info@gymcaslav.cz	41. Gymnázium Jiřího z Poděbrad gymnazium@gjp.cz
42. Gymnázium Bohumila Hrabala v Nymburce gymnasium@gym-nymburk.cz	43. VOŠ, OA, SPgŠ a SZŠ Most p. o. skola@vos-sosmost.cz
44. Gymnázium Žďár nad Sázavou gymnazium@gymzr.cz	45. Podkrušnohorské gymnázium Most gymmost@gymmost.cz
46. Gymnázium Josefa Ressela Chrudim info@gjr.cz	47. Gymnázium Mozartova Pardubice reditel@gymozart.cz

48. Lepařovo gymnázium Jičín skola@gymjc.cz	49. Gymnázium Česká Lípa zourkovam@gymcl.cz
50. Biskupské gymnázium Hradec Králové skola@bisgymbb.cz	51. Gymnázium Boženy Němcové info@gybon.cz
52. Obchodní akademie, Střední odborná škola a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Hradec Králové oahk.skola@oahk.cz	53. Gymnázium Polička info@gympolicka.cz
54. Evropská obchodní akademie, Děčín I, Komenského náměstí 2, příspěvková organizace skola@oadc.cz	55. Gymnázium T. G. Masaryka Zastávka, příspěv. org. email@gzastavka.cz
56. Gymnázium Jana Blahoslava Ivančice, příspěvková organizace reditel@gjbi.cz	57. SOŠ Fortika koudelka@fortika.cz
58. Gymnázium Tišnov, příspěvková organizace skola@gym-tisnov.cz	59. Gymnázium a SOŠPg Liberec, Jeronýmova info@jergym.cz
60. Gymnázium U Balvanu Jablonec nad Nisou kozlovsky.jiri@gymjbc.cz	61. Gymnázium Dvůr Králové nad Labem zastupce@gym-dk.cz
62. Vyšší odborná škola mezinárodního obchodu a Obchodní akademie v Jablonci nad Nisou mosiurczakova@vosmoa.cz	63. Gymnázium Dr. Antona Randy, Jablonec nad Nisou, příspěvková organizace gymrandy13@randovka.cz
64. Gymnázium F. X. Šaldy Liberec sekretariat@gfxs.cz	65. Doctrina - Podještědské gymnázium gymnazium@doctrina.cz

66. Gymnázium Brno-Bystrc info@gyby.cz	67. Gymnázium, obchodní akademie a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky Svitavy info@gy.svitavy.cz
68. Hotelová škola Brno sekretariat@hotskolabrno.cz	69. Biskupské gymnázium a MŠ Brno bigy@bigy.cz
70. Cyrilometodějské gymnázium a střední odborná škola pedagogická Brno office@cmgp.cz	71. Gymnázium Matyáše Lercha, Brno, Žižkova 55, příspěvková organizace jelinek@gml.cz
72. Gymnázium Brno, Slovanské nám. sekretariat@gymnaslo.cz	73. Gymnázium F. M. Pelcla, Rychnov nad Kněžnou gymrk@grk.cz
74. Gymnázium Brno, Vídeňská, příspěvková organizace vedeni@gvid.cz	75. Gymnázium Brno, tř. Kpt. Jaroše jaroska@jaroska.cz
76. Gymnázium Brno, Křenová 36 gymnazium@gymkren.cz	77. Gymnázium prof. Jana Patočky info@gpjp.cz