

Projekt OP VpK

Terciární vzdělávání
výzkum a vývoj
Vysokoškolské vzdělávání

Jitka Smičková
Iva Dedková
Miroslava Pavlínková

Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

Tato studijní opora je spolufinancována
Evropským sociálním fondem
a státním rozpočtem České republiky



SYNERGIE

Registrační číslo projektu CZ.1.07./2.2.00/07.0355



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ



INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

**METODIKAVÝUKY
FRANCOUZSKÉHO JAZYKA NA
STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH Z POHLEDU
PEDAGOGICKÉ PRAXE**

—

NÁMĚTY PRO ZAČÍNÁJÍCÍHO UČITELE

**JITKA SMIČEKOVÁ
IVA DEDKOVÁ
MIROSLAVA PAVLÍNKOVÁ**

SYNERGIE reg.číslo: CZ.1.07/2.2.00/07.0355



OSTRAVA 2010

Tento projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Recenzenti: Jitka Suchánková

Jana Veselá

Jazyková korektura: Lenka Bijoková

Název: Metodika výuky francouzského jazyka na středních školách z pohledu pedagogické praxe – náměty pro začínajícího učitele

Autor: Jitka Smičeková, Iva Dedková, Miroslava Pavlínková

Vydání: 1. vydání, 2010

Počet stran: 99 stran

Tisk: Ostravská univerzita v Ostravě

Studijní materiál pro distanční kurz: *Přípravný seminář k profesní praxi*

© Jitka Smičeková, Iva Dedková, Miroslava Pavlínková

© Ostravská univerzita v Ostravě

ISBN 978-80-7368-722-9

OBSAH:

Úvod.....	6
1 Motivace a aktivizace žáků.....	11
1.1 Frankofilie	12
1.2 První hodina	13
1.3 Využit individuálních schopností žáků	14
1.4 Učíme se francouzsky „en chantant“	14
1.5 Vireoreilles, virelangues.....	17
1.6 Přátelská atmosféra	18
Shrnutí kapitoly	18
2 Výuka francouzštiny jako cizího jazyka – osvojování francouzské výslovnosti.....	21
2.1 Zvuková rovina ve vyučování francouzského jazyka	22
2.2 Poslech s porozuměním.....	24
2.3 Ústní projev	26
2.4 Obecné vymezení zvukové roviny francouzského jazyka a výuka francouzštiny ...	28
Shrnutí kapitoly	31
3 Výslovnostní chyby a korektivní fonetika francouzštiny.....	35
3.1 Práce učitele s výslovnostní chybou.....	37
3.2 Výslovnostní chyby v procesu vyučování a učení	37
3.3 Jak korigovat výslovnostní chyby žáků	39
Shrnutí kapitoly	42
4 Jak vyučovat francouzskou gramatiku	45
4.1 Jakou terminologii používat	46
4.2 Jak vysvětlit žákům některé vybrané jevy.....	46
4.3 Využívání tabule a formulace zápisů	55
Shrnutí kapitoly	56
5 Jazykové hry	59
5.1 Obecné zásady.....	59
5.2 Tvoření skupin, výběr hrajících	60
5.3 Gramatické, lexikální a fonetické jazykové hry.....	61
5.4 Heuristické a paměťové jazykové hry.....	68
Shrnutí kapitoly	69
6 Testy a diktáty	71
6.1 Příprava testů.....	72
6.2 Diktáty	83
6.3 Alternativní diktáty, tzv. „dictées ludiques“	85
Shrnutí kapitoly	87
7 Evaluace	89
7.1 Negativní faktory, které ovlivňují hodnocení ústní a písemné produkce.....	90
7.2 Evaluace ústní produkce.....	92
7.3 Hodnocení testů, překladových cvičení a diktátů.....	93
7.4 Evaluace písemné produkce	94
Shrnutí kapitoly	95

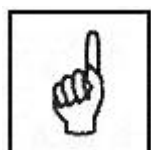
Vysvětlivky k používaným symbolům



Průvodce studiem – vstup autora do textu, specifický způsob, kterým se studentem komunikuje, povzbuzuje jej, doplňuje text o další informace.



Příklad – objasnění nebo konkretizování problematiky na příkladu ze života, z praxe, ze společenské reality apod.



K zapamatování



Shrnutí – shrnutí předcházející látky, shrnutí kapitoly.



Literatura – použitá ve studijním materiálu, pro doplnění a rozšíření poznatků.



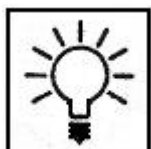
Kontrolní otázky a úkoly – prověřují, do jaké míry studující text a problematiku pochopil, zapamatoval si podstatné a důležité informace a zda je dokáže aplikovat při řešení problémů.



Úkoly k textu – je potřeba je splnit neprodleně, neboť pomáhají k dobrému zvládnutí následující látky.



Korespondenční úkoly – při jejich plnění postupuje studující podle pokynů s notnou dávkou vlastní iniciativy. Úkoly se průběžně evidují a hodnotí v průběhu celého kurzu.



Otázky k zamyšlení



Část pro zájemce – přináší látku a úkoly rozšiřující úroveň základního kurzu. Pasáže i úkoly jsou dobrovolné.

Úvod

Studijní text je určen studentům magisterského učitelského studijního oboru *Učitelství francouzského jazyka a literatury pro SŠ* v denním a kombinovaném studiu. Využit však může být i v rozšiřujícím studiu učitelství francouzštiny, realizovaném v rámci celoživotního vzdělávání. Cílem studijního textu je poskytnout studentům – začínajícím učitelům, v návaznosti na studijní disciplínu *Didaktika francouzštiny 1, 2* a souvislou pedagogickou praxi, která probíhá v závěrečném ročníku studia, informace, náměty a zkušenosti odborníků z pohledu praktické složky vzdělávání – pedagogické praxe. Pilotní verze tohoto studijního textu byla ověřována v rámci souvislé pedagogické praxe studentů v akademickém roce 2009/2010.

Studijní text nemůže obsáhnout rozsáhlou problematiku vzdělávání v oblasti francouzštiny jako cizího jazyka, zaměřuje se proto jen na vybrané oblasti. Jde především o ty oblasti, které autorky považují na základě svých zkušeností, s ohledem na současnou situaci jazykového vzdělávání v ČR a také v kontextu *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky* (Rada Evropy, 2001), za důležité. Autorský kolektiv, složený z teoretiků i praktiků, odborníků v oblasti didaktiky cizích jazyků a zkušených pedagogů z praxe, předkládá tento text s cílem usnadnit studentům první krůčky v učitelské profesi během pedagogické praxe.

Pregraduální příprava dobrých učitelů cizích jazyků nespočívá jen v teoretických základech, tj. odborných disciplínách, které jsou přednášeny na filozofické či pedagogické fakultě a v průběžném plnění studijních úkolů v rámci odborných seminářů a cvičení. Na zajištění profesionality budoucích učitelů se významnou měrou podílí praktická složka vysokoškolského studia, zajišťovaná formou průběžné dvousemestrální pedagogické praxe (12 vyučovacích hodin náslechu a výstupy) a následné, souvislé 5týdenní pedagogické praxe na vybraných středních školách pod vedením zkušených učitelů.

Pedagogická praxe je povinnou složkou učitelského vzdělávání, která se těší u našich studentů poměrně velké oblibě. Retrospektivně je ve většině případů vysoce hodnocena také učiteli z praxe. Který učitel by si nevzpomněl i na ten nejmenší detail své první hodiny, odučené v rámci pedagogické praxe?

I vysokoškolští učitelé a oboroví didaktici si uvědomují velký význam a neoddělitelnost pedagogické praxe od teoretické přípravy budoucích učitelů a někdy předpokládají, že to, co jim ve vědomostním a kompetenčním profilu budoucího učitele uniklo na fakultě, se podaří doplnit v rámci pedagogické praxe studentů.

Každý student by měl přicházet na pedagogickou praxi teoreticky i prakticky dobře připraven. Přestože však má požadované teoretické vědomosti a dobrou metodickou přípravu, často se stává, že setrvává v nejistotě, obává se toho, co ho ve škole čeká, neví, jaké konkrétní situace bude muset řešit. Pomocnou ruku studentovi podává oborový didaktik, ale především cvičný učitel příslušné střední školy. Co očekává student od svého cvičného učitele? Jaké kvality by měl mít ideální cvičný učitel?

Měl by být schopen:

- podat studentovi – praktikantovi pomocnou ruku, ale nevést ho za ni po celý čas,
- dokázat poradit, ale neodradit,
- předat své vlastní zkušenosti, ale nenutit praktikanta, aby se jimi beze zbytku řídil,
- dát studentovi dostatečný prostor pro rozvoj jeho vlastní tvořivosti,
- odevzdat mu část svého „pedagogického umění“.

Studijní text je rozdělen do sedmi kapitol, samostatných tematických celků, které však, jak sami uvidíte, na sebe vnitřně navazují. Zařazení první kapitoly, pojednávající o motivaci a aktivizaci žáků, je odůvodněno všeobecně známou zásadou, že rychleji a snáze se naučíme tomu, co se nám líbí a co máme rádi. Kapitola obsahuje řadu teoretických i praktických podnětů a rad, jak vést vyučovací hodinu zajímavým a zároveň efektivním způsobem.

Autorka druhé a třetí kapitoly se zaměřila na problematiku osvojování zvukové podoby francouzského jazyka, na získávání dovedností poslechu s porozuměním a ústního projevu, které není možno zajistit bez správné recepce a realizace výslovnosti. Naše zkušenosti ukazují, že někteří učitelé francouzštiny stále nevěnují osvojování správné výslovnosti a její korekci, tak důležitým pedagogickým činnostem z pohledu zajištění komunikativní funkce cizojazyčného vzdělávání, takovou pozornost, jakou by si zasloužila. Někteří studenti potom přicházejí na vysokou školu se zautomatizovanými chybnými výslovnostními návyky, které se pak jen velmi těžko odstraňují.

V těchto dvou kapitolách se seznámíte s metodickými postupy při nácviu poslechu s porozuměním a ústního projevu žáků a se zákonitostmi fungování foneticko-fonologické interference. Dozvíte se, co považujeme za výslovnostní chybu a jakými postupy a metodami ji můžeme odstranit.

Ve čtvrté kapitole se dozvíte, jakými metodami je vhodné vyučovat francouzskou gramatiku na střední škole a jakou terminologii při výuce gramatiky používat. Získáte také další velmi užitečné praktické informace, např. jak využívat při výkladu a nácviu tabuli, jak

formulovat zápisy. Autorka této kapitoly uvádí i některé praktické náměty pro tuto velice důležitou a rozsáhlou oblast výuky cizího jazyka.

Kapitola věnovaná jazykovým hrám tematicky úzce souvisí s kapitolou pojednávající o motivaci a aktivizaci žáků. Pro bohatost materiálů a jejich mnohostrannou využitelnost jsme se rozhodli věnovat jazykovým hrám samostatnou pátou kapitolu. Kapitola obsahuje obecné zásady zařazování jazykových her do výuky, mnoho konkrétních příkladů jazykových her a také praktické rady a důležitá upozornění na úskalí, na která by mohl začínající pedagog při jejich aplikaci narazit.

Protože testování, jako součást hodnocení žáků, tvoří nedílnou součást výuky, zařadili jsme do studijního textu i kapitolu nazvanou *Testy a diktáty*. Dozvíte se zde, jak připravit jednotlivé položky testu a sestavit test, jak využívat metody diktátů.

Poslední kapitola studijního textu je věnovaná evaluaci a na šestou kapitolu volně navazuje. Dozvíte se, jak hodnotit výsledky testů, jak přistupovat k hodnocení diktátů, ústní a písemné produkce žáků. Seznámíte se také s negativními vlivy, které mohou narušit průběh objektivního hodnocení žáků.

Všechny kapitoly mají stejnou strukturu: na konci každé kapitoly najdete bibliografické údaje k danému tématu, v závěru studijní opory je uvedena souhrnná bibliografie k celému studijnímu textu.

Předpokladem k úspěšnému studiu a práci s touto studijní oporou jsou Vaše vědomosti z oblasti francouzské jazykovědy, obecné a oborové didaktiky, ale také dalších disciplín, které jste získali v průběhu studia ve studijním oboru *Učitelství francouzského jazyka a literatury*.

Informace o autorkách studijního textu:

PhDr. Jitka Smičková, CSc. – odborná asistentka na Katedře romanistiky FF OU v Ostravě, oborová didaktička pro francouzský jazyk a literaturu, autorka 2. a 3. kapitoly a koordinátorka autorského týmu projektu *Synergie* pro francouzský jazyk.

Mgr. Iva Dedková, PhD. – odborná asistentka na Katedře romanistiky FF OU v Ostravě, autorka 4., 6. a 7. kapitoly.

Mgr. Miroslava Pavlínková – středoškolská učitelka působící na Matičním gymnáziu v Ostravě, fakultní cvičná učitelka, autorka 1. a 5. kapitoly.

Milé studentky a milí studenti, za všechny náměty, připomínky a zkušenosti z práce se studijním textem Vám budeme vděční. Můžete nám je zasílat na adresu: jitka.smicekova@osu.cz

Po prostudování textu získáte:

- nové informace z aplikační oblasti didaktiky francouzštiny jako cizího jazyka,
- praktické návody a rady, užitečné v procesu přípravy vyučovací jednotky a jejího průběhu v daných oblastech.

1 Motivace a aktivizace žáků

V této kapitole najdete:

- řadu teoretických i praktických podnětů k motivaci a aktivizaci žáků.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- organizovat a vést vyučovací hodiny zajímavým a zároveň efektivním způsobem,
- vzbudit a prohlubovat zájem žáků o francouzštinu jako cizí jazyk i jako vyučovací předmět,
- překonat během vyučovacího procesu chvíle, kdy se Vám žáci budou zdát unavení, nepozorní, nesoustředění.

Klíčová slova kapitoly: aktivizace, frankofilie, frankofonní píseň, individuální schopnosti, jazykolamy, motivace, první hodina, přátelská atmosféra, zájem.

Průvodce studiem

Začněme tuto kapitolu pro nás příjemným konstatováním, že v oblasti motivace žáků máme ve srovnání s vyučujícími jiných předmětů mnohem příznivější postavení. Francouzština je cizím jazykem, který si žáci sami zvolí, většinou jako druhý cizí jazyk. Začínáme tedy pracovat s francouzštináři a priori více či méně motivovanými, a je naším úkolem tento vklad „neprohospodařit“, ale naopak zájem žáků podchytit a rozvíjet.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 3 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.

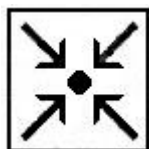


1.1 Frankofilie

Vyjdeme-li ze všeobecně známého předpokladu, že se rychleji, snáze a efektivněji učíme tomu, co se nám líbí a co máme rádi, frankofilie je pro výuku francouzštině velmi užitečná. Odvážuji se tvrdit, že máme snazší roli než třeba vyučující němčiny nebo ruštiny. Francouzština je pokládána za krásný jazyk kultury a diplomacie, Francie se těší všeobecné oblibě jako země přírodních krás a bohaté historie a Francouzi jsou většinou Čechů sympatičtí svou bezprostředností, gurmánstvím a „bonvivánstvím“. Stačí tedy při každé vhodné příležitosti na pozitivní stránky francouzštiny, Francie a jejich obyvatel upozorňovat a zdůrazňovat je.

V kulturní oblasti, která je dnes ve znamení převahy angloamerické kultury, se český student s příklady francouzské kinematografie, divadla, hudby neseťká příliš často, ale naštěstí zde platí „*non multa sed multum*“.

Francouzštináři z Ostravy a blízkého okolí jsou zvýhodněni tím, že mohou využít bohatého kulturního programu, který nabízí Alliance Française Ostrava v rámci Francouzského podzimu v Ostravě, Dnů frankofonie a jiných aktuálních příležitostí.



Příklad:

Stalo se dobrou tradicí, že všichni studenti francouzštiny našeho gymnázia zhlédnou dva až tři francouzské filmy v rámci Francouzského podzimu v Ostravě. Návštěva filmového představení však nezůstane jen příjemně strávenou částí vyučovacího dne. V nejbližších hodinách francouzštiny následují nejrůznější aktivity odstupňované úrovní znalostí jazykové skupiny. Začátečníci například vypracují jednoduchý portrét hlavního hrdiny (jméno, věk, zaměstnání, fyziognomické znaky...). Studenti střední jazykové úrovně reprodukují ústně nebo písemně děj filmu, hodnotí jej, vypracují portrét režiséra a studenti vyšších ročníků mohou napsat kritiku zhlédnutého filmu pro časopis, přepracovat část scénáře (např. změnit konec děje).

Podobně můžeme využít projekce francouzských filmů na všeobecně přístupných televizních kanálech.

Práce s filmem v hodinách jazykové výuky je z hlediska motivace velmi přínosná. Je pravdou, že při běžné hodinové dotaci si vyučující nemůže dovolit promítat žákům filmy ve škole, byť už téměř každý z nás má solidní sbírku francouzské filmografie na DVD nosičích. Právě proto je vhodné využít televizní nabídky.

Internetové adresy užitečné pro práci s filmem při výuce FLE najdete v závěru kapitoly.

1.2 První hodina

Z hlediska motivace není zanedbatelná ani první hodina několikaletého kurzu francouzštiny. Naopak, první hodina může sehrát velmi důležitou roli zvláště u studentů, kteří nejsou zcela přesvědčeni o správnosti volby jazyka nebo u těch, kteří se obávají, že pro ně bude francouzština příliš obtížná.

Každý vyučující s určitou praxí má vlastní „recept“ na scénář první hodiny. Záměrně uvedu jen několik „suggestions“ a nikoli podrobné schéma úvodní hodiny (to bude jedním z praktických úkolů této kapitoly):

- přečíst studentům nebo jim pustit z audio (video) nosiče krátký úryvek originálního textu doplněného českým překladem a upozornit na libozvučnost francouzštiny,
- pochválit volbu francouzštiny jako cizího jazyka a doložit stručným výčtem pozitiv této volby,
- vyzvat studenty, aby jmenovali francouzská slova, která znají. Jistě zazní *merci, bonjour, Madame, Mademoiselle, chéri(e)*... Je dobré zopakovat, co studenti vysloví, a tím nenápadně opravovat výslovnost. Doporučuji omezit se na ústní podobu jmenovaných slov, značný rozdíl mezi písemnou a ústní podobou by mohl působit znepokojivě. Rovněž výslovnostní pravidla nechejme až na další hodiny. Snad pouze stoprocentní pravidlo nulové výslovnosti koncového „e“ by mohlo zaznít, zvláště pokud studenti nabízejí výrazy, kde se toto pravidlo uplatňuje, a je v českých sdělovacích prostředcích opomíjeno (*Danone, Bonduelle, J. M. Jarre* aj.),
- jmenovat 20–30 cizích slov v češtině, která jsou přejata z jiných jazyků, a nechat studenty odhadnout jejich původ. Výpůjčky z francouzštiny

mohou početně převažovat (žaluzie, koláž, mariáš... viz Mladá fronta DNES, 4. červenec 2009, sešit D),

- naučit začátečníky jednoduché pozdravy („*Bonjour, Madame, Monsieur, Mademoiselle*“, „*Salut, Jean, Marie...*“, „*Au revoir*“) a úvodní fráze při představování („*Je m'appelle ...*“, „*Je suis ...*“).
- navození frankofonního koloritu přispívá používání francouzských variant křestních jmen: *Marc/Marek, Pierre/Petr, Eve/Eva, Monique/Monika, Thérèse/Tereza...* Vždy je nutný souhlas studenta. Pokud trvá na české variantě svého křestního jména, nenaléhat. U jmen, která nemají francouzský ekvivalent, si mohou studenti vybrat z francouzského kalendáře křestní jméno, které je zvukově blízké nebo takové, které se jim prostě líbí.



1.3 Využití individuálních schopností žáků

Uvedu konkrétní příklad výtvarně nadaného žáka, jehož výsledky ve francouzštině byly sotva průměrné. Začala jsem využívat jeho schopností při každé příležitosti, kdy se výtvarný aspekt zdál užitečný (například příprava materiálů pro jazykovou hru, náčrt lidského obličeje, jehož části žáci popisovali, domácí úkoly, kde mohl psaný text doplnit výtvarně). I jeho porozumění mluvenému slovu jsem občas prověřovala tak, že jsem mu francouzsky diktovala, co má namalovat. Studentův zájem o francouzštinu se očividně zvýšil.

V jazykových skupinách mohou být žáci výrazně nadaní hudebně, technicky, k práci s informačními technologiemi.

Není jednoduché individuální schopnosti jednotlivců rozpoznat, a efektivně jich využívat je ještě obtížnější, ale „*cela vaut la peine*“.

1.4 Učíme se francouzsky „*en chantant*“

Rčení „Co Čech, to muzikant“ nemůžeme sice brát doslova, ale přece jen není zcela iracionální. Odvažuji se konstatovat, že hudební kultura Čechů je na vysoké úrovni, a je možné tohoto aspektu využít ve výuce jazykům. Za dlouholetou praxi jsem se nesešla s jazykovou skupinou, která by jako celek odmítala zpívat, naopak, většinou tento způsob výuky vítají i studenti, kteří

nemají příliš velké hudební nadání. Podmínkou není ani hudební nadání vyučujícího, dnešní dokonalá audiovizuální technika nahradí jeho hlas i interpretaci, i když asi nenahradí entusiasmus francouzštináře, který rád zpívá. Je nutné „hudební vstupy“ dobře připravit, aby je studenti nepovažovali za oddechovou část hodiny, nýbrž za efektivní, netradiční a zároveň příjemný způsob výuky.

Pro středoškolskou úroveň bych ani u začátečnicků nedoporučovala příliš jednoduché popěvky typu „Sur le pont d'Avignon“ nebo „Frère Jacques“. Máme k dispozici stejně jednoduché, ale méně známé písničky jako „Vent frais“, „A, B, C, D“, „Mai, joli mai“, které je navíc možné zpívat kanonicky, což zní efektně. Vyučující francouzštiny, který rád učí „en chantant“, si dříve nebo později vytvoří vlastní katalog frankofonních písní, které může využít k výuce, procvičování i prověřování gramatických jevů, výslovnosti, slovní zásoby i reálií Francie a frankofonních zemí.

Uvedu několik konkrétních příkladů:

l'infinitif: *Infinitif* (Gilbert Lafaille), *Prendre un enfant* (Yves Duteil),

le futur simple: *Vive la rose et lila* (Guy Béart), *Mai, joli mai* (fr. lidová), *Je serai là* (Teri Moïse), *L'été indien* (Joe Dassin), *Il faudra leur dire* (Francis Cabrel), *Je chanterai* (Céline Dion),

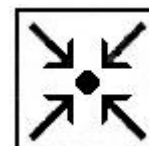
l'impératif: *Vois sur ton chemin* (Les choristes), *Caresse sur l'océan* (Les choristes),

l'imparfait: *Aline* (Christophe), *Les feuilles mortes* (Yves Montand), *Comme elle* (Jean-Jacques Goldman), *L'été indien* (Joe Dassin, la partie récitée), *Michèle* (Gérard Lenorman),

l'imparfait/le conditionnel présent: *Ah si j'avais un amoureux* (fr. lidová), *Si tu n'existais pas* (Joe Dassin),

osobní zájmena: *Melissa* (Julien Clerc), *Tu m'as promis* (In-Grid)

Fonetickým cvičením v pravém slova smyslu jsou slova písně *Melissa* (...Dites jamais que je vous ai dit ça ou Melissa me tue...) nebo popěvek *La serpette*, jehož interpretem je Henri Dès (Buvons un coup ma serpette est perdue...).



Gramatické jevy mohou studenti identifikovat, případně zapisovat během poslechu písně, mohou je vyhledávat v textu nebo vpisovat do vynechávek. Studenti s vyšší úrovní znalostí mohou hledat synonyma nebo antonyma.

Slova téměř každé písně (pokud se vyhneme zcela simplicítním) mohou sloužit k procvičování a rozšíření slovní zásoby. Zvláště v současných populárních písních se může vyskytnout řada výrazů, se kterými se v běžných učebnicích nesetkáme. Časté jsou stažené výrazy typu *t'as pas/tu n'as pas, la p'tite fille/la petite fille, j'peux pas/je ne peux pas*, příklady hovorové francouzštiny, argotu.

Do pařížských ulic nás zavede známá píseň *Aux Champs-Élysées* (Joe Dassin) nebo Jacques Dutronc s písněmi *Le petit jardin* a *Il est cinq heures, Paris s'éveille*. Probírání reálií jiných francouzských regionů oživí například lidové písně *En passant par La Lorraine, Sur le pont de Nantes* nebo Geoges Brassens s *Chanson pour l'Auvergnat*. Nicméně Brassensovu tvorbu pro středoškolskou úroveň spíše nedoporučuji. Jeho texty jsou velmi hodnotné, ale pro českého středoškoláka příliš náročné. Obsáhlejší komentář vyžadují také texty Renaudových písní, které jsou ovšem skvělou ilustrací sociální a politické situace ve Francii. Mám dobrou zkušenost s využitím jeho písní *Laisse béton, Banlieue rouge, Socialiste*, samozřejmě ve skupinách vyšší jazykové úrovně.

Naopak s úplnými začátečníky si už po několika hodinách notujeme s Nanou Mouskouri „*Quand tu chantes, quand tu chantes, je ne sais pas pourquoi, quand tu chantes, quand tu chantes, quand tu chantes, ça va...*“

Pokud se výjimečně stane, že narazíme na skupinu, která není příliš zpěvná, pak můžeme využít „la musique de la langue“, tedy rytmických skupin a nechat studenty rapovat. Rapovat totiž mohou i ti, kteří jsou málo nadaní pro zpěv nebo z nějakého důvodu nechťejí zpívat. Navíc rapování baví i hudebně nadané žáky. Do rapové verze lze převést písničky, ale i poezii. V posledních letech se s rapem stále častěji setkáváme i v soutěži „Concours de la chanson francophone“ pořádané Alliance Française Ostrava. Vítězka euroregionálního kola v roce 2006 rapovala Verlainovu báseň „*Chanson d'automne*“. Skvělý příklad, jak aktualizovat klasiku.

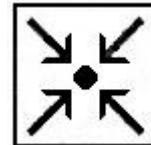
1.5 Vireoreilles, virelangues

Velmi zábavným, a tedy motivačním oživením hodiny je zařazení jazykolamů, kterými se nenásilně a velmi efektivně procvičuje výslovnost zvláště těch hlásek, jejichž artikulace je pro české začátečníky obtížná:

i

Philippe et Mimi admirent au cirque les équilibristes qui s'agitent si habiles au milieu de la piste tandis que le public applaudit, rit et crie.

Si six scies scient six cigares, six cent six scies scient six cent six cigares.



i : y

Je veux et j'exige d'exquises excuses. D'exquises excuses j'exige du juge.

Le fisc fixe exprès chaque taxe fixe exclusivement au luxe et à l'exquis.

Six mules ont-elles bu là? Oui, six mules ont bu là. Si six mules ont bu là, six cent six mules y boiront.

w (oi)

Je crois que tu vois trois fois foies d'oie.

w (oi) + r

Boire un soir la poire noire et croire devoir reboire pour croire pouvoir s'asseoir.

r

Trois très gros rats dans trois très grands trous rongèrent trois très grands grains d'orge.

s : j

Un chasseur sachant chasser ne chasse jamais sans son chien.

Les chaussettes de l'archiduchesse sont-elles sèches? Oui, archi-sèches.

nosové o : nosové e

Si mon Tonton tond ton Tonton, ton Tonton sera tondu. Si ton Tonton tond mon Tonton, mon Tonton sera tondu. Mais si Tintin teint ton Tonton, ton Tonton sera teint. Et si Tintin teint mon Tonton, mon Tonton sera teint. Alors dans ce cas-là, nos Tontons seront tondu et teints.

Ještě několik příkladů jazykolamů, kterými procvičujeme více hlásek najednou:

Au bout du pré la câne couve-t-elle? Auprès du pont la poule pond-elle? Au bout du pré la câne y couve, auprès du pont la poule y pond.

Mur usé, trou s'y fait, rat s'y met. Mur ici, trou s'y fit, rat s'y mit.

Âne et vers et taupe et coq et oie ont-ils os? Âne a os. Vers non. Taupe et coq et oie, si!

Mon thé a-t-il ôté ta toux? Oui, ton thé a ôté ma toux. Ma toux a été ôtée par ton thé.

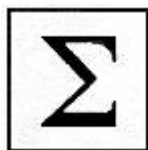
1.6 Přátelská atmosféra

V úvodu této kapitoly jsme konstatovali známou skutečnost, že se efektivněji učíme tomu, co máme rádi a co se nám líbí. Dodejme ještě, že i prostředí a celková atmosféra, ve které výuka probíhá, hrají důležitou roli. O užívání francouzských variant křestních jmen už jsme se zmínili v druhé podkapitole.

K vytvoření přátelského prostředí přispívá také připomenutí svátku nebo narozenin jednotlivých frekventantů. Studenti si zautomatizují frazeologii typu *bonne chance, mes meilleurs voeux, bon anniversaire*. Zpívanou formu blahopřání „Joyeux anniversaire“ se silnou konotací anglické verze „Happy birthday to you“ můžeme obohatit milým textem:

*Un bisou sur ta joue
une fleur pour ton coeur
un sourire pour te dire
JOYEUX ANNIVERSAIRE!*

Přátelská atmosféra ve vyučovacím procesu ovšem nesmí být založena na falešném podbízení se a neadekvátním „rovnostářství“ ve vztahu pedagog – student. Vyučující si musí udržet přirozenou autoritu založenou na odbornosti, spravedlnosti, kulturním a důstojném vystupování.



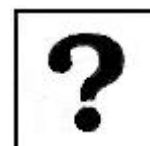
Shrnutí kapitoly

Vnímavé prostudování kapitoly o motivaci a aktivizaci žáků Vás mělo přivést k následujícím závěrům:

- Jako vyučující francouzštiny bychom měli neustále podněcovat a živit zájem žáků o tento krásný jazyk.
- Francouzská historie, kultura, specifika každodenního života nabízejí nepřehledné množství podnětů k pěstování zájmu o francouzštinu jako cizí jazyk.
- Ve vlastním vyučovacím procesu nesmíme zanedbat ani první vyučovací hodinu několikaletého jazykového kurzu.
- Je velmi užitečné využívat individuálních schopností jednotlivců v jazykové skupině.
- Využití frankofonní písně, práce s filmem, oživení vyučovací hodiny pomocí jazykolamů jsou silně motivační prostředky jazykové výuky.

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jak můžeme vzbudit a udržovat zájem žáků o francouzštinu jako vyučovací předmět?
2. Vypracujte podrobné schéma první vyučovací hodiny v jazykové skupině začátečnicků.
3. Vyberte jednu z frankofonních písní jmenovaných ve čtvrté podkapitole a navrhnete její využití ve výuce.
4. Uveďte, jakým způsobem můžeme udržovat frankofonní a zároveň přátelskou atmosféru ve vyučovacím procesu.



Citovaná a doporučená literatura

FIDELIUS, P. (2009), *Něco o jazykové módě*, Mladá fronta DNES, 4. července, sešit D.

MARTENS, P. (1986), *Nouveau solfège de la fiction*, Paris: Edition Librairie théâtrale.

MENSDORF-POUILLY, L.–A. (1996), *Dossier d'utilisation de la chanson en classe de langue*, Plzeň: Nakladatelství Fraus.

QUENEAU, R. (1995), „Homéoléleutes“ in *Exercices de style*, Paris: Gallimard.



www.commeaucinema.com

www.fle.fr/index-page-cartable_prof.html

www.form-a-com.org

www.geocities.com/foursov/

www.infinet.com/divertissement/cinema

www.rfimusique.com

2 Výuka francouzštiny jako cizího jazyka – osvojování francouzské výslovnosti

V této kapitole se dozvíte:

- jaký je význam zvukové roviny jazyka ve vyučování francouzštiny,
- jaké předpoklady musí mít učitel pro pedagogickou činnost v oblasti osvojování si správné výslovnosti francouzštiny,
- jaké byly přístupy v oblasti osvojování si správné výslovnosti cizích jazyků v jednotlivých metodách vyučování cizích jazyků,
- jaké jsou současné přístupy k osvojování si francouzské výslovnosti (komunikativní metody),
- jak přistupuje *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SEER)*¹ k problematice osvojování správné výslovnosti cizích jazyků.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit, jaké je postavení a význam osvojování si výslovnosti francouzštiny jako cizího jazyka pro komunikaci ve francouzštině,
- jasně formulovat cíl osvojování si zvukové podoby francouzštiny a její specifika u českých žáků,
- charakterizovat základní výslovnostní chyby žáků českých škol v oblasti francouzské výslovnosti.

Klíčová slova kapitoly: ústní projev, výslovnost francouzštiny, fonetika a fonologie, poslech s porozuměním, didaktika francouzštiny jako cizího jazyka, jazyková interference, SEER.

¹ *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme. Olomouc, UP 2002.



Průvodce studiem

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 4 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.

Nejdříve se zamysleme nad tím, jaké místo má zvuková podoba francouzštiny v současných komunikativních přístupech k vyučování cizího jazyka. Uvědomíme si, proč (nejen) pro české žáky není jednoduché osvojit si francouzskou výslovnost a co zahrnuje dovednost poslechu s porozuměním a ústní produkce v cizím jazyce. Využijeme svých znalostí z oblasti obecné fonetiky a fonologie a fonetiky a fonologie francouzštiny.

2.1 Zvuková rovina ve vyučování francouzského jazyka

Prioritním cílem vyučování cizích jazyků je cíl komunikativní. Tento cíl vyplývá z komunikativní funkce jazyka, tj. chápání jazyka jako prostředku dorozumívání. Funkce jazyka je chápána jako soubor osvojených produktivních a receptivních dovedností, které umožňují, aby bylo dosaženo komunikativního cíle. Cíle a obsah výlučně jazykové kompetence byly nahrazeny cíly a obsahem komunikativní kompetence. Komunikativní kompetence má čtyři složky: jazyková kompetence, diskursivní (pragmatická, řečová) kompetence, strategická kompetence a sociolingvistická/sociokulturní kompetence.

Srovnáváme-li francouzštinu s jinými jazyky, můžeme konstatovat, že situace v osvojování si francouzské výslovnosti je zcela specifická. Její zvukové podobě bývá na jedné straně přisuzována vysoká estetická hodnota (melodičnost, zvučnost apod.), na straně druhé je však rozšířen všeobecný laický názor, že výslovnost francouzštiny je velmi obtížná, a pro cizince z některých jazykových oblastí až nezvládnutelná. Snad právě proto didaktika francouzštiny jako cizího jazyka věnuje otázkám výslovnosti značnou pozornost. Na základě nejnovějších poznatků z deskriptivní a funkční fonetiky a fonologie byly v posledních desetiletích vypracovány různé metody osvojování si francouzské výslovnosti.

Připomeňme, že náznaky komunikativního přístupu k vyučování cizích jazyků se objevily již v odborných pojednáních pražské lingvistické školy. Její

představitelé navázali na práce F. de Saussura, na jeho dichotomii *langue parole*, přišli s vlastním pojetím funkcí jazyka a zformulovali závěry pro aplikaci funkční lingvistiky. Pro didaktiku cizích jazyků je rozlišování jazyka (systém dorozumívacích prostředků) a řeči (aktuální aplikace těchto prostředků v procese komunikace) mimořádně důležité.

Každý proces osvojování cizích jazyků má dvě neoddelitelné složky. Na jedné straně to jsou jazykové prostředky, na straně druhé komunikativní dovednosti. Jestliže jazykové prostředky představují jakýsi „stavební materiál“ a systém pravidel pro užívání jazyka v komunikaci, komunikativní dovednosti charakterizujeme jako schopnost používat cizí jazyk za účelem ústní nebo písemné komunikace.

Termínem „jazykové prostředky“ označujeme čtyři roviny jazykového systému: lexikální prostředky, gramatické prostředky, grafické prostředky a zvukové prostředky.

Komunikativní funkce jazyka předpokládá komplexní osvojení si čtyř jazykových dovedností:

- a) receptivní – poslech s porozuměním, čtení s porozuměním,
- b) produktivní – ústní projev a písemný projev.

Každou z těchto dovedností musíme rozvíjet specifickými postupy. Problematika vztahu jazykových prostředků a komunikativních dovedností je stále aktuální a odráží se v různých didaktických koncepcích.

Závěry pro vyučování a učení se cizím jazykům, vyplývající z podstaty komunikace a jejího vztahu k sociální interakci, jsou významným přínosem pro didaktiku cizích jazyků. Jedním z těchto závěrů je, že ve vyučování není vhodné začínat izolovanými prvky jazyka (segmenty), ale je třeba pokud možno pracovat s většími celky (jednoduché komunikativní situace, např. pozdravy, představování, krátké texty). Žáci by měli být od počátku výuky vystaveni běžným interakčním situacím tak, aby průběžně byli schopni získávat potřebné komunikativní dovednosti.

Teoretické základy komunikativní kompetence položil D. Hymes a jeho koncepce následně inspirovala mnoho dalších badatelů.

Dalším důležitým didaktickým aspektem jsou rozdíly formálního a funkčního charakteru mezi ústní a psanou formou jazyka.

I když současný komunikativní přístup k vyučování cizích jazyků klade na první místo formu ústní, není správné vyzdvihovat jednu formu jazyka nad druhou. Každé z nich musíme přiznat její specifickou a autonomní a obě formy jazyka bychom měli analyzovat v existujících vzájemných vztazích.

V této kapitole se zaměříme na osvojování si ústní jazykové formy, na rozvíjení dovednosti poslechu s porozuměním a ústního projevu, a to z pohledu zajištění správné realizace zvukové podoby francouzského jazyka.

Jaké místo má zvuková rovina francouzštiny ve vyučování a učení?

Odpověď je jednoduchá: je součástí celého komplexu metodiky francouzštiny jako cizího jazyka, jedním z důležitých elementů mezi ostatními, neméně důležitými, jako je gramatika, lexika nebo sociokulturní aspekt výuky cizího jazyka.

2.2 Poslech s porozuměním

Mimořádně důležitou fází každé komunikace je recepce. Jde o vysoce aktivní proces, ve kterém recipient vykonává velmi složité mentální operace, potřebné ke správnému porozumění oralizovaného textu. Recipient si konstruuje svou vlastní verzi textu, metatext. Cílem produkce jako první etapy procesu komunikace je, aby partner komunikace recipoval produkované informace. Pokud by informace přijímány nebyly, nebyla by komunikace komunikací. Poslech s porozuměním zvukovou komunikaci nejen umožňuje, ale přímo ji podmiňuje. Z uvedeného vyplývá, že nácviku poslechu s porozuměním musíme věnovat velkou pozornost, a vytvořit tak předpoklady pro ústní projev. Mimořádný význam osvojování si dovednosti poslechu s porozuměním potvrzuje i skutečnost, že v běžné komunikaci převládá recepce před samotným ústním projevem. Bez porozumění mluvenému projevu nemá zvuková komunikace žádný význam.

Co je jádrem poslechu s porozuměním?

Jádrem poslechu s porozuměním je percepce jednotlivých jazykových prvků – hlásek, slov, vět a částí textu. Tyto prvky se v procesu vnitřního zpracování

textu dostávají do vzájemných vztahů a integrují se. Až na základě této integrace dochází k porozumění zvukové podobě jazyka.

Z psycholingvistického hlediska je proces poslechu s porozuměním velmi složitou operací: sluchové obrazy slov a slovních spojení, vytvářené v mozkových centrech, konstituují základ pro správnou výslovnost a celkový ústní projev. Recipient musí nejdříve jednotlivá slova a slovní spojení rekognoskovat, správně jim porozumět, sestavit si je v závislosti na kontextu do příslušného vztahu a konečně je jako celek pochopit.

V souvislosti s tímto procesem si musíme položit další otázku: jaké zvukové materiály jsou pro potřeby osvojování si správné výslovnosti nejvhodnější?

Názory na výběr a používání zvukových materiálů se v jednotlivých metodických přístupech značně lišily. Audiovizuální metoda například preferovala používání modelu perfektní francouzštiny – důslednou pařížskou výslovnost, pravidelné, spíše pomalé tempo řeči, zřetelné členění větných částí výpovědi – z důvodu modelové syntaktické konstrukce podle psané formy. Zvukové nahrávky se realizovaly ve „sterilním prostředí“ nahrávacích studií, čímž byl mluvený projev zbavován své přirozené podoby.

V současném komunikativním přístupu k poslechu s porozuměním je prioritou užívání autentických zvukových materiálů, a to již od počátku výuky. Jen tak totiž můžeme vytvořit návyky percepce informací, modulovaných v běžné cizojazyčné komunikaci. Charakteristickými znaky autentického mluveného projevu jsou například: přerušování toku řeči, střídání rychlejšího a pomalejšího tempa řeči, přítomnost expresivních projevů pomocí intonace a vedlejšího přízvuku, dále různorodost jazykových stylů a různé varianty výslovnosti (regionální nebo sociální). Každý z uvedených aspektů může být příčinou mnoha fonetických disproporcí, týkajících se nejen výslovnosti jednotlivých hlásek (segmentální jevy/fonematika), ale i intonace, melodie nebo přízvuku (suprasegmentální jevy/prozodie). Pokud žák nemá dostatečnou možnost nácvičku poslechu s porozuměním prostřednictvím autentického zvukového materiálu, při prvním přímém kontaktu s frankofonním mluvčím se dostává do nepříjemné situace: nedokáže v dostatečné míře rozeznávat morfofonologické znaky, rychlé tempo mluvčího mu nedovoluje zachytit všechny důležité informace, nezřetelná, nevýrazná a nepřesná artikulace mluvčího, ale i

různé další jevy, jako např. koartikulace hlásek, mohou způsobit neporozumění výpovědi nebo zásadní významový posun.

Chceme-li nacvičovat poslech s porozuměním, musíme si celý proces předem dobře promyslet a ve vztahu ke stanovenému cíli svou práci rozdělit do několika etap:

1. etapa (před poslechem): motivace žáků, podnícení zájmu o text a vzbuzení zvědavosti žáků. Učitel by měl umět své žáky přesvědčit o tom, že jsou schopni předloženému textu porozumět, že své zatím ne zcela dostatečné kompetence mohou v globálním porozumění kompenzovat logickým myšlením, svými lingvistickými znalostmi a jinými dovednostmi;

2. etapa (v průběhu poslechu): zajištění pozornosti žáků, zaměření se na důležité informace v textu, aktivizace žáků (důležité je, aby učitel předem oznámil, na co se mají žáci při poslechu soustředit);

3. etapa (po poslechu): kontrola správného porozumění a dodatečné vysvětlení potřebných jevů.

Nácvik poslechu s porozuměním je spojen s „nacvičováním ucha“ tak, aby bylo schopné ve francouzštině:

- identifikovat jednotlivé hlásky (k nácviku použijeme v první fázi izolovaná slova, následně delší slovní spojení a krátké věty, s použitím autentického zvukového materiálu),
- segmentovat zvukovou informaci (identifikovat jednotlivé lexikální a sémantické jednotky),
- rozlišovat modulaci hlasu, melodii a intonaci (v kontextu správného pochopení smyslu výpovědi).

2.3 Ústní projev

Ústní projev je s poslechem s porozuměním úzce spjat. Je považován za nejnáročnější komunikativní dovednost. Z toho vyplývá, že mu musíme ve výuce věnovat nejvíce pozornosti a času. Předpokladem úspěšné práce je samozřejmě správná výslovnost učitele francouzštiny. Správné užití a správná distribuce hlásek v konkrétním fonetickém prostředí se řídí ortoepickými pravidly.

Ústní projev je integrací tří složek jazykové kompetence:

- zvukové stránky jazyka,
- lexiky,
- gramatiky.

Každá výpověď, správná po stránce gramatické a lexikální, se může stát nesrozumitelnou, pokud není realizovaná se správnou výslovností. Naopak zase, správnou výslovností můžeme umocnit obsah projevu, upoutat pozornost na naše myšlenky, které chceme sdělit někomu jinému. Slovy A. Dauzata: „*Bien parler, c'est bien prononcer.*“

Claude Hagège (1985:84) uvádí, že moudrost tradice ústního projevu je v tom, že, „*(elle) conserve les monuments d'une culture, mais ne laisse pas de trace matérielle*“. A pokračuje: „*Mais dans ce flux sonore qui part et qui revient, s'organise et se structure par delà son apparence verbale désorganisée, le chemin est là, bien tracé par l'oreille, pour celui qui sait le suivre. Comme le promeneur qui traverse le gué, il saute d'une pierre à l'autre et arrive de l'autre côté de la rive sans encombre, suivant un chemin qui n'est pas aussi linéaire que les apparences voudraient le faire entendre puisqu'il suit les méandres de la pensée. Etudier le français parlé c'est étudier des discours généralement non préparés en avance. Or, lorsque nous produisons des discours non préparés, nous les composons au fur et à mesure de leur production, en laissant des traces de cette production.*“

Osvojit si foneticko-fonologický systém francouzštiny na úrovni produkce i recepce představuje v praxi celý komplex problémů. Musíme počítat s tím, že v našich podmínkách si tento systém osvojujeme ve většině případů jen aproximativně. Je to způsobeno především velkou složitostí francouzského foneticko-fonologického systému, značnými odlišnostmi od foneticko-fonologického systému češtiny, ale také neurofyziologickými a biologickými možnostmi či omezeními žáků. Právě v ústním cizojazyčném projevu se jazykové a psychické zábrany projevují nejvýrazněji. Žák, který komunikuje v cizím jazyce, se musí soustředit na dvě činnosti, probíhající simultánně:

- (1) obsah komunikace – tj. co chce říci (problémem může být např. nedostatek motivace pro komunikaci, nedostatek vědomostí a zkušeností ve vztahu k příslušnému tématu nebo neschopnost toto téma myšlenkově zpracovat);

- (2) formu komunikace – tj. jak to má říci (hledá slova, správnou gramatickou formu, musí dávat pozor na správnou výslovnost jednotlivých segmentů, melodii, přízvuk, vázání a navazování slov a další jevy).

Když se hlouběji zamyslíme nad složitostí získávání dovednosti ústní produkce žáků, musíme se zamyslet také nad úlohou učitele v tomto procesu. Učitel, který chce dosáhnout dobrých výsledků, musí oplývat velkou dávkou trpělivosti, musí mít dobré pozorovací a analytické schopnosti. Měl by být také dostatečně erudovaný v obecné lingvistice, obecné fonetice a fonologii, fonetice a fonologii francouzštiny a v dalších lingvistických disciplínách, ale i v oblasti didaktiky a metodiky vyučování cizích jazyků.

Osvojování si dovednosti ústního projevu v cizím jazyce, se zaměřením na správnou výslovnost, rozvíjíme formou výslovnostních cvičení a cvičení zaměřených na komunikativní hodnotu ústního projevu.

Zásady pro tuto činnost je možné shrnout do tří bodů:

1. vhodný výběr foneticko-fonologických jevů.
2. variabilita a intenzita cvičení,
3. dodržení správného postupu při osvojování si nového výslovnostního jevu.

2.4 Obecné vymezení zvukové roviny francouzského jazyka a výuka francouzštiny

Předpokládejme, že každý uživatel tohoto studijního textu, student magisterského učitelského oboru, získal studiem v kurzech *Francouzská fonetika a fonologie* dostatečné vědomosti z obecné fonetiky a fonologie, ale především z fonetiky a fonologie francouzštiny. Dobrá úroveň těchto vědomostí představuje *conditio sine qua non* pro jeho budoucí pedagogickou činnost v dané oblasti.

Při vytváření vzájemných vztahů mezi fonetikou a fonologií francouzštiny na jedné straně a didaktikou francouzštiny na straně druhé, vycházíme z teoretických základů v oblasti zvukové podoby jazyka. Zvukový signál řečového dorozumívání nese nejen jazykovou informaci, ale i informaci

o osobě, která mluví, o jejím fyzickém a psychickém stavu, o jejím vztahu k recipientovi a k obsahu informace, informaci o dané komunikativní situaci. E. Guimbretière (1994:5) vyjádřila tuto jedinečnost mluveného projevu takto: „*Il y a dans la nature même de l'oral, ce caractère unique, être un jamais tout à fait identique, jamais tout à fait le même, sans cesse renouvelé. La langue peut être la même mais la réalisation sonore, la parole, la communication orale, l'oral en un mot, seront à chaque fois différents, voilà pourquoi le charme opère, voilà où réside la diversité, l'individu sera là toujours présent.*“

Složitost problematiky osvojování si francouzské výslovnosti si vyžaduje vysoce kvalifikovaný přístup učitele. Je zcela samozřejmé, že nestačí žákům zprostředkovat teoretické vědomosti z fonetiky a fonologie. Žáky na střední škole nezajímá, jaké jsou fonologické zákonitosti, proč by měli tu kterou hlásku vyslovovat s tím nebo oním ténbrem. Chtějí vědět, jak mají postupovat, aby se naučili správně vyslovovat. Učitel by měl být schopen najít vhodný metodický postup nejen pro zdůvodnění určitého výslovnostního jevu, ale také pro zajištění osvojení si jeho správné realizace. Tato systematická a často velmi zdlouhavá práce se neobejde bez individuálního přístupu k žákům.

Zkušenosti vysokoškolských pedagogů ukazují, že určitá část učitelů na středních školách nevěnuje problematice osvojování si výslovnosti francouzštiny takovou pozornost, jakou si zaslouhuje. A jaké jsou důsledky? Někteří studenti přicházejí na vysokou školu s již zautomatizovanými chybnými výslovnostními návyky, které se pak jen těžko odstraňují.

Při zkoumání problematiky související s osvojováním si správné francouzské výslovnosti se musíme zastavit u tak podstatného jazykového jevu, jakým jsou vnitřní jazykové příčiny foneticko-fonologické interference mateřského a cizího jazyka. Vliv mateřštiny je nejsilnější v počáteční fázi osvojování si cizího jazyka. Jedná se především o vliv fonologického systému mateřského jazyka na fonologický systém cizího jazyka. Řečový sluch je fonologický, žáci vnímají cizí jazyk prostřednictvím prizmatu fonologické soustavy mateřského jazyka, hledají příbuzné jevy, srovnávají a konfrontují. Důsledkem toho je potom jak v rovině produkce, tak i v rovině percepce, že substituují fonologické segmenty cílového jazyka a jejich fonetickou realizaci fonologickými prvky a jejich fonetickou realizací svého mateřského jazyka. A

právě tyto substituce fonologicko-fonetických prvků jsou častým zdrojem výslovnostních chyb. Příkladem interference může být neutrální výslovnost samohlásek, které mají ve francouzštině dva tóny (E, OE, O).

Z praxe také vyplývá, že žáci se sice často naučí správně vyslovovat jednotlivé izolované hlásky, avšak problémy nastávají s jejich výslovností v konkrétním hláskovém okolí, tj. při výslovnosti většího výslovnostního celku. Hlásky se v promluvě řadí do hláskových sekvencí, v rámci kterých se chovají určitým zákonitým způsobem, případně se vzájemně ovlivňují. Významným jevem z hlediska korektivní fonetiky je tedy i koartikulace hlásek. Jedná se o všechny druhy vázání (*liaison*) a navazování (*enchaînement*), asimilaci souhlásek, harmonizaci samohlásek apod.

Při osvojování si správné výslovnosti francouzských samohlásek se učitel musí zaměřit na jejich čtyři základní rysy: nazalizaci, labializaci, místo artikulace a otevřenost/zavřenost.



Část pro zájemce: stručný přehled vybraných metodických koncepcí v oblasti osvojování si výslovnosti cizího jazyka

Poučení o metodických přístupech k osvojování si správné výslovnosti francouzštiny jako cizího jazyka najdete například ve výborné publikaci Elisabeth Guimbretière *Phonétique et enseignement de l'oral* (s. 45–52), která by neměla chybět v žádné příručce knihovně učitele francouzštiny. Na tomto místě uvádíme jen nejzákladnější údaje:

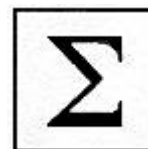
1. Gramaticko-překladová metoda (od středověku až do 19. století bez významnějších změn): řečové dovednosti jsou zredukovány jen na čtení textu a překlad. Osvojování výslovnosti je věnována pozornost jen v počáteční fázi výuky, a to zcela okrajově.
2. Metoda přímá: cizí jazyk je osvojován intuitivně, prioritou je mluvený projev a poslech s porozuměním. Náviku výslovnosti je věnována velká pozornost (např. Berlitzova škola). Součástí metody byla tzv. imitativní metoda, která pojala osvojování si výslovnosti jako gymnastiku řečových orgánů. Postupovalo se od jednoduchého ke složitějšímu, od hlásky k slovu. Od r. 1908

se užívala pro didaktické účely také fonetická transkripce a některé techniky artikulační korekce.

3. Zprostředkovací metoda: zdůrazňuje význam osvojování si správné výslovnosti, nácviku poslechu s porozuměním a ústního projevu.
4. Audio-orální metoda: metoda užívala diskriminační sluchová a výslovnostní cvičení, založená na opozicích hlásek (*ils sont/ils ont*). Negativní stránkou této metody byl mechanický nácvik stereotypních struktur a pasivní napodobování výslovnostních vzorů, které neumožňovalo rozvíjení tvořivého přístupu žáků k učení.
5. Metoda SGAV (audiovizuální strukturo-globální metoda): správná výslovnost se zde již neomezuje na výslovnost izolovaných hlásek (segmenty). Velký důraz je kladen na suprasegmentální jevy – intonaci, melodii, rytmus (metoda je rozpracovaná např. v učebnici *De Vive Voix*).

Shrnutí kapitoly

- V současném komunikativním přístupu k osvojování si cizích jazyků má správná výslovnost mimořádný význam. Úroveň výslovnosti přímo ovlivňuje úroveň dvou ze čtyř jazykových dovedností: ústního projevu (produktivní řečová dovednost) a poslechu s porozuměním (receptivní řečová dovednost). Chybná výslovnost může být zdrojem nepochopení nebo představuje rušivý prvek v komunikaci.
- Jazykovou kompetencí rozumíme osvojení si jazykových prostředků – lexikální, gramatické, grafické a zvukové prostředky. Dichotomie F. de Saussure: *langue – parole* má pro didaktiku cizích jazyků velký význam.
- Komunikativní kompetence zahrnuje jazykovou kompetenci, diskursivní (pragmatickou, řečovou) kompetenci, strategickou kompetenci a sociolingvistickou/sociokulturní kompetenci.
- Fonetika a fonologie francouzštiny v kontextu didaktickém: dobré odborné znalosti jsou podmínkou pro úspěšnou práci učitele.



- Vztah mluvené a psané formy francouzského jazyka v kontextu osvojování si výslovnosti francouzštiny je důležitým faktorem.



Příklad:

Analyzujte věty z lingvodidaktického hlediska. Zamyslete se nad možnými výslovnostními chybami žáků:

Quand on n'a pas ce qu'on aime, il faut aimer ce qu'on a.

T'as vu?

Il va à la maison. J'ai été étonné.

Oui, je veux bien.

Depuis trois mois, la famille vit à Paris.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jaký je vztah poslechu s porozuměním a ústního projevu z pohledu osvojování si výslovnosti?
2. Co je podstatou poslechu s porozuměním?
3. Jak můžeme žáky motivovat k poslechu s porozuměním?
4. Co je podstatou ústní produkce?
5. Jak můžeme motivovat žáky k mluvení?
6. Jaké zvukové materiály jsou nejvhodnější pro osvojování si správné výslovnosti? Připravte soubor takových materiálů pro začátečníky.
7. Vysvětlete systém fungování foneticko-fonologické interference.
8. Jaký je vztah písemné a ústní formy francouzštiny a co z toho vyplývá pro didaktiku francouzštiny jako cizího jazyka? Porovnejte s češtinou a specifikujte zásadní rozdíly z lingvodidaktického pohledu.



Úkoly k textu:

1. Identifikujte 5 nejčastěji se vyskytujících výslovnostních chyb (svých) žáků v průběhu konverzace na zadané téma (např. představení svého města) a hledejte jejich příčiny. Zpracujte krátkou analýzu výslovnostních chyb každého žáka a zamyslete se nad možnostmi a způsoby odstranění těchto výslovnostních chyb.
2. Identifikujte 5 nejčastěji se vyskytujících výslovnostních chyb (svých) žáků v průběhu hlasitého čtení krátkého textu a hledejte jejich příčiny.

Zpracujte krátkou analýzu výslovnostních chyb každého žáka a zamyslete se nad způsobem odstranění těchto výslovnostních chyb.

3. Srovnajte výslovnostní chyby v prvním a druhém úkolu. Jsou identické?

Otázky k zamyšlení:

1. Zdůvodněte význam přínosu F. de Saussura pro didaktiku cizích jazyků.
2. Jaké jsou nejčastější příčiny fonetických disproporcí v procesu osvojování si komunikativní dovednosti:
 - a) poslechu s porozuměním,
 - b) ústního projevu?

Korespondenční úkol:

1. Vypracujte podrobný metodický postup nácviku poslechu s porozuměním s využitím vhodného krátkého oralizovaného textu z učebnice, používané na Vašem gymnáziu. Rozpracujte detailně jednotlivé etapy nácviku.



Zašlete prosím vypracovaný úkol v rozsahu cca 3 normovaných stran na adresu: jitka.smicekova@osu.cz ve stanoveném termínu.

Citovaná a doporučená literatura

AUBRY, D., VALDEMAN-ABRY, J. (2007), *La phonétique* (+ CD). Paris: CLE International.

BEACCO, J.-C. et alii. (2004), *Niveau B2 pour le français (un référentiel)*. + CD audio. Paris: Didier.

DOHALSKÁ, M., SCHULZOVÁ, O. (1991), *Fonetika francouzštiny*. Praha: SPN.

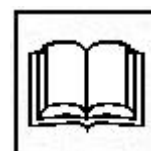
GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International.

GUIMBRETIERE, E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*. Paris: Didier/Hatier.

FENCLOVÁ, M. (2007), *Stručná korektivní fonetika francouzštiny*. Plzeň.

HAGEGE, C. (1985), *L'homme de parole*. Paris: Fayard.

HENDRICH, J. a kol. (1998), *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.



Kol. autorů. (2002), *Společný evropský referenční rámec pro jazyky (Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme)*. Olomouc: Univerzita Palackého.

LEON, P. (1966), *Prononciation du français standard*. Paris: Didier.

SMIČEKOVÁ, J. (1998), *Francouzská výslovnost z lingvodidaktického hlediska*. (disertační práce). Bratislava: Univerzita Komenského.

Elektronické zdroje:

PROJET Oral FLE Prononciation – FLENET Projet Université de León – RedIRIS <http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm>

BETTENS, O. (nd) L'Alphabet phonétique international <http://virga.org/cvf/alphabet.html>

BILLIÈRES, M., La phonétique corrective (Université de Toulouse) Consulté en octobre 2008: <http://www.ifrance.com/methodologis/phonetique-ma-vt/>

BOUILLON, B. (nd) Phonétique (U. F. R. de Lettres d'Arras). Consulté en septembre 2003: <http://bbouillon.free.fr/univ/ling/Fichiers/phon/phonetiq.htm>

PERROT, T. (nd) Pratiquer le français avec la phonétique. Consulté en octobre 2008: <http://phonetique.free.fr/>

3 Výslovnostní chyby a korektivní fonetika francouzštiny

V této kapitole se dozvíte:

- co je to výslovnostní chyba,
- jak na pojem „výslovnostní chyba“ nahlížíme z pohledu lingvodidaktického,
- jakými metodami můžeme výslovnostní chyby odstraňovat (metodické postupy současné korektivní fonetiky).

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit původ výslovnostních chyb svých žáků,
- charakterizovat výslovnostní chybu,
- objasnit a použít vhodné metodické postupy k odstraňování chyb.

Klíčová slova kapitoly: korektivní fonetika, správná výslovnost francouzského jazyka, interference, výslovnostní chyba, korektivní metody.

Průvodce studiem

Chyba v procesu výuky a učení se cizím jazykům obecně sehrává důležitou úlohu. Vhodný přístup k opravování výslovnostní chyby při nácviku jazykové komunikace umožňuje progresivitu a je základním projevem realizace zpětné vazby pro učitele i pro žáka. Každý didaktický postup se vyznačuje specifickým přístupem k postavení chyby a ke způsobům jejího opravování. Týká se to samozřejmě i výslovnostní chyby.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 5 hodin, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



Pokud chceme definovat chybu v didaktickém kontextu, můžeme říci, že chybou je každá odchylka od stanovené normy. V tradiční didaktice byla chyba chápána jen jako určitý stupeň neúspěchu a jako kritérium hodnocení žáka (z

pohledu neúspěchu!). Moderní směry psychologie, které se zaměřují na výzkum učení jako specifického druhu činnosti, a hledají efektivní metody řízení procesu učení, využívají chybu jako zdroj údajů pro monitorování samotného procesu učení. Analýza chyby umožňuje učiteli vstupovat do jednotlivých etap procesu osvojování si učiva a tento proces řídit.

Chyba však může být užitečnou zpětnou vazbou jen v případě, že je identifikovaná, interpretovaná a korigovaná. V opačném případě může mít další negativní důsledky.

V aplikované lingvistice byla vypracovaná metoda analýzy chyb v jazykových výkonech žáků. Tato metoda umožňuje monitorovat a řídit strategie učení. Základní klasifikaci chyb vypracoval S. Pit Corder (1977:1981). Chyby rozděluje na chyby performanční (nesystémové), vyplývající z únavy, nervozity nebo konkrétních podmínek komunikace a chyby kompetenční (systémové), které vznikají z nedostatečného osvojení si systému cílového jazyka ve vztahu k jeho komunikačním potřebám. Kompetenční jazykové chyby, tedy i chyby výslovnostní, jsou předmětem systematické analýzy. Obvykle mají několik příčin:

- velké zobecnění strukturálního pravidla, které vede k vytváření chybných analogií,
- vnitrojazyková a mezijazyková interference,
- objektivně vysoká náročnost jazykové struktury a její nedostatečné osvojení,
- odchylka od jazykové správnosti z důvodu, že se jedná o jev nový,
- nedostatky v koncepci práce učitele nebo v koncepci učebnice,
- disproporce cílů a obsahu vyučování a časem vymezeným na vyučování (nedostatečné upevňování jazykových prostředků).

V současných komunikativních metodách vyučování cizím jazykům je základním kritériem pro posouzení závažnosti výslovnostní chyby to, zda chyba narušuje průběh komunikace. Chyby, které komunikaci narušují, mohou vyplývat z nesprávného užívání jazykových prostředků, ale také z porušení pragmalingvistických nebo sociolingvistických pravidel.

3.1 Práce učitele s výslovnostní chybou

Pokud má být tedy chyba nositelem zpětnovazební informace, musí s ní učitel umět pracovat, tj. musí být na práci s chybou dobře připraven. Odstraňování každé chyby probíhá v několika etapách:

- **identifikace chyby** (musíme také zjistit, v čem chyba spočívá),
- **interpretace chyby** (zařazení chybného výkonu do širšího kontextu učení, upřesnění charakteru chyby a zjištění příčiny chyby),
- **korekce chyby** (v rámci korekce chyby učitel uvede vždy formálně i funkčně správnou verzi korigovaného jazykového jevu).

I když se tento postup může zdát příliš zdlouhavý, realizace každé z uvedených etap je důležitá. Uvedený postup totiž vede žáka k systematickému využívání vlastních chyb jako zdroje učení, ověřování si správnosti jazykových projevů, ale i k systematické práci s jazykovými příručkami a slovníky.

3.2 Výslovnostní chyby v procesu vyučování a učení

Správný způsob opravování jazykových chyb má v procesu vyučování a učení mimořádný význam. K. Johnson (1988: 90–92) zformuloval čtyři požadavky pro opravu chyb z pohledu žáka:

- snaha odstranit chybu (učitel motivuje žáky k tomu, aby svým chybám věnovali pozornost a snažili se je soustavně opravovat),
- existence vnitřní představy o správnosti jazykového projevu (jedná se o dlouhodobý proces, učitel by měl neustále hledat nejúčinnější techniky opravování chyb a nezapomínat na rekonstrukci chybných částí projevu žáka, na jejich reformulaci. Pokud je komunikační záměr žáka jasný, stačí rekonstruovat jeho chybnou výslovnost. Jindy je potřebná celková reformulace výpovědi.),
- uvědomění si chyby (není samozřejmostí, že si žák chybu uvědomuje. Mohou tomu bránit některé podmínky, které chybu způsobily. Jestliže například žák dostatečně ve výslovnosti (a také percepci) nerozlišuje tvary slovesa *venir*: *il vient/ils viennent* nebo tvary určitého členu

v jednotném a množném čísle *le/les*, zopakuje učitel celé paradigma časování slovesa nebo všechny tvary určitého členu a názorně na příkladech ucelených vět nebo krátkého textu ukáže, jaký význam má rozlišování daných jazykových forem. Vytvoří tak model, který žák konfrontuje s vlastní výslovností a v budoucnu bude schopen, alespoň v některých případech, samostatně identifikovat odchylku od normy.),

- příležitost znovu realizovat komunikační akt v podmínkách reálné komunikace (uvedený požadavek naplňuje situační princip).

Často diskutovanou otázkou je otázka vhodnosti/nevhodnosti opravování výslovnostní chyby v té které situaci. Kdy je vhodné opravovat výslovnostní chybu v průběhu promluvy a kdy je lépe s opravováním počkat na vhodnější situaci?

Tento problém musíme hodnotit v kontextu typologie chyby a také druhu vzdělávací aktivity. Čím více se řečová činnost blíží reálné komunikaci, tím je způsob korekce chyby náročnější. Necitlivý zásah učitele totiž může narušit komunikační záměr žáka. Platí tu již uvedená zásada: pokud jde o závažnou chybu, bránící porozumění, je třeba ji opravit bezprostředně, podle možností tak, aby nebyla narušená spontánnost projevu žáka. Bezprostředně opravuje učitel výslovnost i v rámci strukturálních fonetických cvičení, protože především v počátečních etapách výuky si žáci rychle fixují základní řečové návyky a vytvářejí si své vlastní automatizmy.

Pokud se v řečovém projevu objeví méně závažné chyby, které komunikaci nebrání, učitel je může opravovat s časovým odstupem, za aktivní účasti ostatních žáků. Efektivní metodou při opravování chyb je analýza výslovnosti žáků pomocí zvukového záznamu.

Protože chyby, a tedy i ty výslovnostní, souvisí s celkovým hodnocením žáků, musí mít učitel vypracovaná přesná kritéria pro jejich posuzování a své žáky musí s těmito kritérii včas seznámit.

3.3 Jak korigovat výslovnostní chyby žáků

Korektivní postupy, metody a techniky se vyvíjejí společně s metodami vyučování cizích jazyků. Současný eklekticismus v metodických přístupech k vyučování cizích jazyků potvrzuje, že každá z metod přináší určité pozitivní prvky. Úlohou současné teorie a praxe je vhodně skloubit všechna tato pozitiva a adaptovat je na konkrétní podmínky vyučovacího procesu.

Připomeneme si zásady a uvedeme některé návrhy postupů, zaměřené na osvojování si a korekci francouzské výslovnosti v podmínkách českých středních škol. Vraťme se tedy k již uvedeným zásadám:

I. zásada: vhodný výběr foneticko-fonologických jevů

Na základě vlastních zkušeností, ale i zkušeností učitelů středních škol jsme vypracovali katalog výslovnostních jevů, kterým je třeba v našich podmínkách věnovat největší pozornost. Jde o tzv. fonetické minimum. Při korekci výslovnosti vždy respektujeme postupnost těch jevů, které mají lingvistickou funkci. Jsou to:

1. na úrovni segmentálních (fonematických) jevů:
 - realizace předních labiálních samohlásek Y, OE, O,
 - realizace zavřeného a otevřeného E,
 - *E caduc* v různých pozicích,
 - nosové samohlásky,
 - realizace koncových konsonantů a konsonantů ve zvláštním hláskovém okolí,
 - realizace polokonsonantů,
 - vzájemné ovlivňování kvality hlásek – koartikulace,
2. na úrovni suprasegmentálních (prozodických) jevů:
 - propojování slov do přirozených rytmických celků,
 - francouzský přízvuk a rytmus,
 - vázání a navazování slov v rámci rytmických skupin,
 - francouzská intonace a její funkce.

II. zásada: zajištění variability a intenzity výslovnostních cvičení a aktivizace žáků

Dodržování této zásady je velmi důležité, protože jednostranný nácvik určitého výslovnostního jevu může vést ke ztrátě motivace žáka a k jeho rezignaci na daný výslovnostní problém. Vhodně střídáme různé typy cvičení, např. cvičení substituční (*voyager – le voyageur, mentir – le menteur, danser – le danseur*, nebo varianty dle rodů *heureux – heureuse, paresseux – paresseuse* apod.) s cvičeními imitačními (žáci opakují věty, např. *L'odeur de cette fleur est délicieuse. Loin des yeux, loin du coeur. Samedi à minuit. Sa fille est gentille.*), dětskými říkankami (*Qu'est ce que tu fais boulanger / je fais du pain pour manger / tu vois, je pétris la pâte / le monde a faim, je me hâte.*), jazykolamy (*Si six scies scient six cigares., Un chasseur sachant chasser doit savoir chasser sans son chien., Ce ver vert sévère sait verser ses verres verts.*) a písněmi, jejichž text se žáci učí nazpaměť. Mnohé možnosti poskytují také strukturální cvičení, která může učitel vhodně propojit s nácvikem gramatických jevů (*Tu as beaucoup de travail? Oui, j'en ai beaucoup. Tu prends du melon? Non, je n'en prends pas.*). Vhodné k nácviku výslovnosti jsou také různé hry.

Aby se žák mohl postupně seznamovat s variabilitou hlásek v různorodém hláskovém okolí, musíme pracovat s větším celkem textu a na vhodných příkladech představit modifikace kvality jednotlivých hlásek. Žák musí pochopit, že výslovnost francouzského segmentu (hlásky) není jednou provždy pevně daná, že se vlivem hláskového okolí mění. Procvičujeme např. asimilaci konsonantů (*médecin, jus de pommes, jus de tomates, jus de carottes, jus de fruits, jus de citron, quatre dents...*), vázání slov v rámci jednoho rytmického celku (*allez-vous-en, en plein air, quand il pleut, des enfants, les yeux, les arbres*), vokalické navazování slov (*Papa a été en ville. Il a eu un petit sourire.*) nebo vokalickou harmonizaci (*la fête – fêter, il aime – aimer, une bête – une bêtise*).

Opět připomínáme, že suprasegmentální jevy není možno oddělovat od jevů segmentálních a naopak. S promluvou musíme pracovat jako s jedním komplexním celkem, který obsahuje více výslovnostních jevů.

Pro nácvik správného rytmu můžeme použít například mimiku, gesta, vyklepávat rytmus paličkou nebo k tomu účelu využít nějaký hudební nástroj.

III. zásada: správný postup osvojování si nového výslovnostního jevu musí obsahovat všechny etapy:

- představení jevu (z lingvistického, akustického a fyziologického pohledu) – práce s opozicemi k jiné hlásce, např. [e]/[ø]. Nejdříve věnujeme pozornost fonematickým opozicím, později se můžeme zaměřit i na opozice fonetické. Velký důraz klademe také na prozodické jevy;
- identifikace jevu (sluchová diskriminace). Sluchová percepce je podmínkou k tomu, abychom mohli fonetický jev přesně realizovat. Proto jsou diskriminační cvičení tak důležitá;
- vlastní výslovnost daného jevu (s bezprostřední korekcí produkce);
- upevňování správné realizace výslovnostního jevu (opakování, používání jevu v různém hláskovém okolí a v různých strukturách).

Část pro zájemce

V dnešní době existuje velké množství učebnic, cvičebnic a interaktivních elektronických zdrojů, které může učitel využívat ve výuce francouzštiny, s cílem osvojování si správné výslovnosti francouzštiny.



N.B.

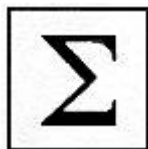
Z našich zkušeností však vyplývá, že nejúčinnější je takový postup, který respektuje reálné potřeby žáků. Dle těchto potřeb učitel sám tvoří, vybírá a upravuje cvičení nabízená v učebnicích a jiných zdrojích. Nezapomínejme na to, že ani ta nejlepší učebnice nezajistí splnění vzdělávacího cíle. Tato role patří jen a jen kreativnímu učiteli. Žáci, kteří takového učitele mají, možná potom ve Francii nebo v některé z frankofonních zemí od rodilého mluvčího uslyší lichotivou větu: „*Vraiment, vous parlez comme un Français!*“

Nejvýznamnější metody a strategie osvojování si francouzské výslovnosti:

1. artikulační metoda,
2. poslechové modely,

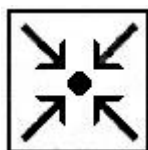
3. metoda fonologických opozicí,
4. verbo-tonální metoda,
5. eklektická metoda.

O těchto i dalších metodách se dozvíte více v doporučené literatuře, uvedené v závěru této kapitoly.



Shrnutí kapitoly

- Výslovnostní chyba je nositelem zpětnovazební informace. Učitel musí chybu identifikovat, interpretovat a korigovat.
- Žádná jazyková chyba, tedy ani ta výslovnostní, nesmí zůstat neopravená. Neopravená chyba má negativní vliv nejen na žáka, který ji udělal, ale i na všechny přítomné žáky ve třídě.
- Požadavky na opravu chyb z pohledu žáka: snaha odstranit chybu, existence vnitřní představy o správnosti jazykového projevu, uvědomění si chyby, příležitost znovu realizovat komunikační akt v reálných podmínkách komunikace.
- Učitel musí být schopen posoudit, v jaké situaci je nebo není vhodné opravovat výslovnostní chybu.
- Učitel musí být schopen výběru vhodného metodického postupu při korekci výslovnostní chyby.



Příklad:

1. Představte báseň svým žákům. Podle struktury prvních dvou veršů žáci vytvoří nový text, s maximálním počtem nosových samohlásek (práce ve dvojicích, ve skupinách nebo individuálně):
2. Jaké další didaktické využití této básně v rámci nácviku správné výslovnosti navrhujete?

*Si mon père était un ourson,
 Ma tante Alice un gros pigeon,
 Si mon oncle était un trapèze,
 Ma soeur Anne, un bâton de chaise,
 Si ma marraine était un mât,*

*Mon grand frère, un oeuf sur le plat,
Si mon maître était une autruche
Et l'école, une vieille cruche,
Je ne sais pas comment irait
Le monde étroit que le connais,
Mais je riais, ah, je riais,
A faire sauter les volets.*

Maurice Carême: L'Arlequin

Kontrolní otázky a úkoly:

1. Zvolte tři vhodná témata pro mikro-konverzaci. Zařad'te tato témata do výuky a analyzujte nejčastěji se vyskytující výslovnostní chyby žáků. Pokuste se najít příčiny těchto chyb a navrhněte vhodný metodický postup pro jejich korekci.



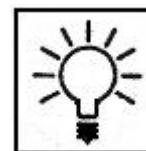
Úkoly k textu

1. Vypracujte vlastní kritéria pro opravování výslovnostních chyb svých žáků.



Otázky k zamyšlení:

1. S jakým didaktickým cílem v kontextu správné výslovnosti nacvičujeme hlasité čtení?
2. Čím se odlišuje tato aktivita od ústní produkce v rámci mikro-dialogu?
3. Jakým způsobem bychom mohli tento vztah (hlasité čtení – spontánní promluva) využít k zefektivnění osvojování si správné výslovnosti?



Korespondenční úkoly

1. Vysvětlete, jaký je vliv psané podoby francouzského jazyka na ústní projev. Uveďte příklady a) pozitivního vlivu a b) negativního vlivu psané podoby francouzštiny na výslovnost žáků.
2. Pokuste se tento vztah zpracovat do didaktického postupu pro osvojování si správné výslovnosti.



Úkol vypracujte v rozsahu 3 normovaných stran a zašlete ve stanoveném termínu na adresu: jitka.smicekova@osu.cz



Citovaná a doporučená literatura

CALLAMAND, M. (1981), *Méthodologie de l'enseignement de la prononciation*. Paris: CLE International.

CHARLIAC, L., MOTRON, A.-C. (2006), *Phonétique progressive du français*. Paris: CLE International.

JANEŠOVÁ, J. (1995), *Praktický kurz francouzské výslovnosti*. Praha.

KANEMAN-POUGATCH, M., PEDOYA-GUIMBRETIERE, E. (1989), *Plaisir des sons*. Paris: Hatier-Didier.

KULIČ, V. (1971), *Chyba v učení*. Praha.

LEON, P. (1986), *Exercices systématiques de prononciation française*. Paris: Hachette.

MARTINET, A., WALTER, H. (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*. Paris.

PAGNIER-DELBART, T. (1990), *A l'écoute des sons – les voyelles*. Paris: CLE International.

PAGNIER-DELBART, T. (1992), *A l'écoute des sons – les consonnes*. Paris: CLE International.

SMIČEKOVÁ, J. (1998), *Francouzská výslovnost z lingvodidaktického hlediska*. Bratislava: Univerzita Komenského.

WIOLAND, F. (1991), *Prononcer les mots du français*. Paris: Hachette.

Elektronické zdroje:

PROJET Oral FLE Prononciation – FLENET Projet Université de León – RedIRIS <http://flenet.rediris.es/OralFLEprojet/index.htm>

BILLIÈRES, M., La phonétique corrective (Université de Toulouse) Consulté en octobre 2008: <http://www.ifrance.com/methodologis/phonetique-ma-vt/>

PERROT, T. (nd) Pratiquer le français avec la phonétique. Consulté en octobre 2008: <http://phonetique.free.fr/>

Laboratoire de Phonétique et Phonologie. Université Paris III – Publications <http://lpp.univ-paris3.fr/>

4 Jak vyučovat francouzskou gramatiku

V této kapitole se dozvíte:

- jak (jednoduše) vysvětlit žákům některé gramatické jevy,
- jakou terminologii používat,
- jak využívat tabuli a formulovat zápisy.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit žákům vybrané gramatické jevy,
- charakterizovat jazykovou terminologii užívanou na střední škole,
- efektivně využívat tabuli a formulovat zápisy.

Klíčová slova kapitoly: číslovky, gramatika, podmínkové věty, předložky, spojky, tabule, terminologie, zápis.

Průvodce studiem

V této kapitole se budeme věnovat výuce gramatiky na střední škole.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 4 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



Začínající učitelé se mohou občas potýkat s problémem, jak vysvětlit žákům některé gramatické jevy tak, aby je pochopili. V zásadě platí toto pravidlo – vysvětlujete-li novou látku, nepoužívejte ve svých příkladech novou nebo neznámou slovní zásobu. Vysvětlujete-li novou gramatiku ve francouzském jazyce, není na škodu potom vše ještě jednou zopakovat česky. Není totiž až tak důležité, zda novou látku vysvětlíte v českém nebo francouzském jazyce. Mnohem důležitější je, aby žáci vše správně pochopili. Najde-li se ve třídě více žáků, kteří Vašemu výkladu neporozumí, neznámá to, že jsou „hloupí“, chyba bude možná na Vaší straně a budete muset najít řešení, jak látku srozumitelně přiblížit všem. Jinak ji žáci nebudou umět v praxi používat.

4.1 Jakou terminologií používat

Terminologii, kterou budete používat při vysvětlování jednotlivých gramatických jevů, musíte přizpůsobit úrovni svých žáků. Doporučuji používat termíny podstatné jméno, přídavné jméno, příslovce, podmiňovací způsob, rozkazovací způsob, 1. pád, 4. pád atd., namísto latinských termínů substantivum, adjektivum, adverbium, kondicionál, imperativ, nominativ či akuzativ, které se používají na vysoké škole. Budete-li mluvit o determinantech a přivlastňovacích přídavných jménech, budou Vaši žáci překvapeni. Mluvíte-li o „mon/ma/mes“, můžete je vydávat za přivlastňovací zájmena nesamostatná, protože přivlastňovací přídavná jména v češtině neexistují. A nakonec můžete dodat, že ve francouzštině se jedná o přivlastňovací přídavná jména, ale Vy jim budete v rámci výuky říkat přivlastňovací zájmena nesamostatná. Neznají-li žáci termíny, které používáte, látku nepochopí.

Probíráte-li slovosled, ujistěte se, že Vaši žáci umějí jednotlivé větné členy identifikovat. Mluvíte-li o vztažných větách, Vaši žáci je musí v rodném jazyce rozpoznat. Pokud ne, nejprve jim vysvětlíte, o co se jedná, jinak nebudete mít na čem stavět. Nejednou budete muset žákům vysvětlit rozdíl mezi předmětem přímým a nepřímým.

4.2 Jak vysvětlit žákům některé vybrané jevy

V této podkapitole bych Vám ráda nabídla pár tipů, které Vám na začátku Vaší učitelské dráhy mohou při vysvětlování nových gramatických jevů pomoci. Při vysvětlování nové gramatiky používejte pokud možno krátké a jednoduché příklady, které se žákům doslova vryjí do paměti. Dále mohu doporučit srovnání s anglickým jazykem (ale pouze tam, kde Vám to práci usnadní), užívání jednoduchých jazykových vzorců, mnemotechnických pomůcek atd. Já sama, potřebuji-li zformulovat anglickou větu, si automaticky vybavím tento jednoduchý jazykový vzorec: WHO DID WHAT HOW WHERE WHEN. Dokonce ho můžeme do jisté míry aplikovat i ve francouzštině. Zde stačí jeden vzorec, který Vám utkví v paměti, další pravidla už se na něj prostě zavěsí (např. ve francouzštině se může v tomto případě jednat o různá postavení příslovečného určení ve větě).

Nepraktikujte prosím následující metodu: „Gramatiku si přečtete sami, za domácí úkol si vypracujte cvičení X na straně Y, a potom si ho opravte podle klíče.“ S tímto přístupem není možno souhlasit, tak se gramatika neučí! Mimoto, zadáte-li svým žákům domácí úkol, následující hodinu ho s nimi projděte, mohou mít dotazy, nemusí všemu hned napoprvé porozumět.

4.2.1 Il y a, ...

Spousta žáků, kteří se učí francouzštinu na střední škole, již často pár let studuje také angličtinu, takže není občas na škodu jim říci, že třeba „il y a“ se používá obdobně jako „there is/are“. Totéž platí např. o časové souslednosti či podmínkových větách. Základní pravidla o užívání slovesných časů a způsobů jsou v tomto případě v obou jazycích velmi podobná.

4.2.2 Vedlejší věty podmínkové

Vysvětlujete-li žákům, jak se používají ve francouzštině vedlejší věty podmínkové, vyberte si opravdu jednoduché příklady, které se žákům lehce vryjí do paměti. Nabídněte jim rovněž český překlad. Potom už bude jen stačit, aby si žáci dotyčnou větu vybavili, a na jejím základě budou schopni tvořit další věty. Budete-li žákům vysvětlovat užití druhé nebo třetí podmínky, nezapomeňte zopakovat, jak se tvoří ta první.

Příklad:

I. Podmínka možná v budoucnosti:

S'il neige, nous irons à la montagne.

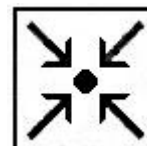
Jestliže bude sněžit, pojedeme na hory.

Jazykový vzorec: Si + přítomný čas, budoucí čas.

vedlejší věta	hlavní věta
si + přítomný čas	budoucí čas

(Srovnání s angličtinou: If it snows, we will go to the mountains.)

Pozn.: V hlavní větě můžeme rovněž použít „le futur proche“ nebo rozkazovací způsob.



II. Podmínka neskutečná v přítomnosti nebo v budoucnosti:

S'il neigeait, nous irions à la montagne. (→ podmínka neskutečná v přítomnosti)

Kdyby sněžilo, jeli bychom na hory.

(Můžete dodat: Ale protože nesněží, nepojedeme na hory, zůstaneme doma.)

Jazykový vzorec: Si + imperfektum, podmiňovací způsob přítomný.

vedlejší věta	hlavní věta
si + imperfektum	podmiňovací způsob přítomný

(Srovnání s angličtinou: If it snowed, we would go to the mountains.)

Pozn.: Podmínka neskutečná v budoucnosti:

S'il pouvait travailler demain, il le finirait.

Kdyby mohl zítra pracovat, dokončil by to.

III. Podmínka neskutečná v minulosti:

S'il avait neige, nous serions allés à la montagne.

Kdyby bylo sněžilo, byli bychom jeli na hory.

(Můžete dodat: Ale protože nesněžilo, tak jsme nejeli na hory, zůstali jsme doma.)

Jazykový vzorec: Si + předminulý čas, podmiňovací způsob minulý.

vedlejší věta	hlavní věta
si + předminulý čas	podmiňovací způsob minulý

(Srovnání s angličtinou: If it had snowed, we would have gone to the mountains.)

IV. Kombinace druhé a třetí podmínky (→ tato látka je fakultativní):

Si j'avais acheté des skis, je pourrais aller à la montagne avec vous.

Kdybych si byl koupil lyže, mohl bych teď s vámi jet na hory.

Jazykový vzorec: Si + předminulý čas, podmiňovací způsob přítomný.

vedlejší věta	hlavní věta
si + předminulý čas	podmiňovací způsob přítomný

(Srovnání s angličtinou: If I had bought skis, I could come to the mountains with you.)

Na závěr nezapomeňte dodat, že pořadí vět v souvětí se může měnit:

Nous irons à la montagne s'il neige.

Nous irions à la montagne s'il neigeait.

Nous serions allés à la montagne s'il avait neigé.

Je pourrais aller à la montagne avec vous si j'avais acheté des skis.

4.2.3 Předložky

Vysvětlit užívání nejfrekventovanějších francouzských předložek, zejména začátečníkům, tak, aby vše správně pochopili, ale na druhé straně tak, abychom je nezahltili přemírou informací, není vždy jednoduché. Některé učebnice nám navíc práci neusnadní, neboť neposkytují dostatečný výklad.

Příklad:

Předložky místa **à, dans, en**

Nejčastější překlad těchto tří předložek do češtiny je **v, do**.

Doporučuji, abyste žákům vysvětlili, jak se tyto tři předložky pojí s jednotlivými determinanty.

1. Předložka **à** se nejčastěji pojí s podstatným jménem, před kterým je člen určitý:

Paul est à la maison. – Pavel je doma.

Paul est à l'usine/à l'école/à l'hôtel.

2. Předložka **dans** se pojí s podstatným jménem, před kterým stojí člen určitý, člen neurčitý, přivlastňovací zájmeno nesamostatné, ukazovací zájmeno nesamostatné nebo např. číslovka. Předložka **dans** často označuje konkrétní uzavřený prostor:

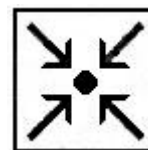
Paul est dans la maison. – Pavel je v (tomto) domě.

Paul est dans une maison. – Pavel je v (nějakém) domě.

Paul est dans ma maison. – Pavel je v mém domě.

Paul est dans cette maison. – Pavel je v tomto domě.

V těchto čtyřech větách nemůžeme použít přeložku **à**.



3. V drtivé většině případů se předložka **en** pojí s podstatným jménem bez členu:

Paul habite en France. – Pavel bydlí ve Francii.

U dalších prostorových předložek a předložkových sousloví (v průběhu vyučování používejte pouze termín předložka, žáci střední školy termín předložkové sousloví neznají) nebude na škodu, ukážete-li žákům předložky opačného významu.



Příklad:

Předložky opačného významu označující místo:

avant/après

dans/hors de

devant/derrière

sur/sous

à gauche de/à droite de

au-dessus de/en dessous de

en face de/dans le dos de

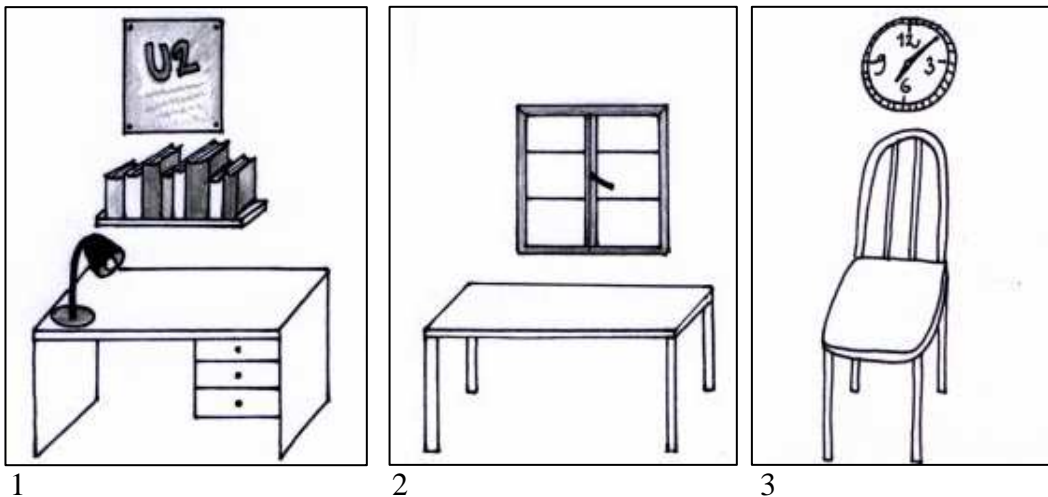
près de/loin de

Také můžete použít jednoduché nákresy na tabuli nebo obrázky v učebnici, které Vám pomohou význam jednotlivých předložek vysvětlit.



Příklad:

Předložky **sur/sous** a **au-dessus de/en dessous de**



Obrázek č. 1:

La lampe est sur le bureau.

L'étagère est au-dessus du bureau.

Les livres sont sur l'étagère.

L'affiche est au-dessus de l'étagère.

Obrázek č. 2:

La table est sous la fenêtre.

La table est en dessous de la fenêtre.

Obrázek č. 3:

La chaise est sous la pendule.

La chaise est en dessous de la pendule.

Zde rovněž vysvětlete, že rozdíl od předložky **sous**, předložka **sur** vyžaduje kontakt.

Co se týče předložkových vazeb sloves (sloveso + infinitiv), proč neukázat žákům tři nejčastější případy:

Paul aime chanter.

Paul aide Julie à porter la valise.

Paul oublie souvent de fermer la fenêtre.

a vysvětlit jim, že tyto vazby se sice musejí naučit nazpaměť, ale že v asi polovině případů se zde používá předložka **de** (tudíž nebudou-li žáci vědět, použijí předložku **de**, a bude existovat 50% šance, že to bude správně).

Na závěr našeho povídání o francouzských předložkách Vám nabídnu dvě cvičení k procvičování, která můžete použít se svými žáky. Další si můžete vytvořit sami anebo převzít z některé učebnice.



Příklad:

I. Les prépositions devant les noms de pays (niveau A2)

Choisissez la bonne réponse.

1. Margherita habite ... Portugal.

- a) en b) au c) aux

2. Rosa habite ... Espagne.

- a) en b) au c) aux

3. Paul habite ... Luxembourg.

- a) en b) au c) aux

4. Ben habite ... États-Unis.

- a) en b) au c) aux

5. Mary habite ... Angleterre.

- a) en b) au c) aux

6. Matti habite ... Danemark.

- a) en b) au c) aux

7. Luigi habite ... Italie.

- a) en b) au c) aux

8. Ranghild habite ... Suède.

- a) en b) au c) aux

9. Sandra habite ... Pays-Bas.

- a) en b) au c) aux

10. Hans habite ... Allemagne.

- a) en b) au c) aux

-----Corrigés-----

1. (b); 2. (a); 3. (b); 4. (c); 5. (a);
6. (b); 7. (a); 8. (a); 9. (c); 10. (a)

II. Où ont-ils mal ? (niveau B1)

Choisissez la bonne réponse.

1. Juliette a mal ... gorge.

- a) au b) à la c) aux

2. Camille a mal ... dos.

- a) au b) à la c) aux

3. Hugo a mal ... jambes.

- a) au b) à la c) aux

4. Léo a mal ... tête.

- a) au b) à la c) aux

5. Paul a mal ... pied gauche.

- a) au b) à la c) aux

6. Lucie a mal ... main.

- a) au b) à la c) aux

7. Charlotte a mal ... pieds.

- a) au b) à la c) aux

8. Rémi a mal ... bras droit.

a) au b) à la c) aux

-----Corrigés-----

1. (b); 2. (a); 3. (c); 4. (b); 5. (a); 6. (b); 7. (c); 8. (a)

4.2.4 Spojky

C. Tagliante (2006: 151) uvádí ve své publikaci *La classe de langue* následující memotechnickou pomůcku, díky níž si žáci mohou jednoduše zapamatovat sedm souřadících spojek (*conjonctions de coordination*):

„*Mais où est donc Ornica?*“ = *mais, ou, et, donc, or, ni, car.*

4.2.5 Číslovky

Francouzské číslovky, zvláště od 70 do 99, se řadí k obtížnějšímu učivu. Aby si je Vaši žáci dobře zapamatovali, je třeba jejich procvičování věnovat dostatek času. V učebnici, kterou používáte, určitě nějaké cvičení zaměřené na číslovky naleznete, nicméně tato cvičení obvykle nejsou zastoupena v dostatečné míře. Proto Vám zde jedno cvičení nabízím, a to matematické rovnice (*opérations*).



Příklad:

Opérations

Consigne :

L'enseignant lit les opérations, les élèves notent les résultats. Pour les opérations difficiles, les élèves peuvent tout noter.

Objectif :

Réviser les numéros car ceux-ci posent beaucoup de problèmes aux apprenants de français.

I. Opérations faciles (pour les débutants):

$$4 + 7 = 11$$

$$8 + 9 = 17$$

$$14 + 4 = 18$$

$$13 + 7 = 20$$

$$5 + 7 = 12$$

$$8 + 8 = 16$$

II. Opérations plus difficiles:

$$13 + 13 = 26$$

$$32 + 18 = 50$$

$$37 + 36 = 73$$

$48 + 17 = 65$

$52 + 22 = 74$

$66 + 22 = 88$

$15 + 23 = 38$

$31 + 10 = 41$

$44 + 55 = 99$

$16 + 60 = 76$

$39 + 11 = 50$

$70 + 17 = 87$

III. Opérations difficiles:

$400 + 300 = 700$

$378 - 250 = 128$

$5 \times 250 = 1\ 250$

$140 + 250 = 390$

$999 - 666 = 333$

$6 \times 600 = 3\ 600$

$75 + 450 = 525$

$877 - 254 = 623$

$10 \times 777 = 7\ 770$

$58 + 116 = 174$

$236 - 122 = 114$

$3 \times 229 = 687$

Comment lire les opérations:

$6 + 2 = 8$ *six plus deux égale huit*

$6 - 2 = 4$ *six moins deux égale quatre*

$6 \times 2 = 12$ *six fois (multiplié par) deux égale douze*

4.3 Využívání tabule a formulace zápisů

V průběhu hodiny vysvětlujete rozličné jevy a píšete přitom na tabuli. Ale pozor, abyste nakonec neměli na tabuli jeden velký chaos! Je důležité, aby Vaše písmo bylo čitelné a aby Vaše zápisy na tabuli byly srozumitelné a systematické, každou větu umístěte tam, kam patří. Máte-li k dispozici bílou tabuli a fixy, mějte na paměti, že zápisy červeným fixem mohou být pro některé žáky špatně čitelné. Zkuste se po své první hodině postavit doprostřed nebo na konec třídy a prohlédnout si své zápisy. Můžete být překvapeni. Nezapomeňte, že žáci je mají stále na očích.

Většinou, když jsem žákům vysvětlovala novou gramatiku, nediktovala jsem jim žádné zvláštní „poučky“ do sešitu. Měli knihy s „gramatickými rámečky“. Na tabuli jsem napsala pár dalších příkladů a látku jsem jim vysvětlila, sami si dělali poznámky do knih či sešitů. Nicméně pokaždé, když mě některá skupina požádala, abych jim k tomu ještě nadiktovala krátkou „poučku“, aby si ji zapsali do sešitu, vždy jsem jim samozřejmě vyhověla. Zápisy jsem formulovala česky, krátce a výstižně. Žádná „omáčka“ navíc. Někdy méně může být více.



Část pro zájemce

V následující knize si pročtete 11. kapitolu nazvanou „La grammaire“ (str. 155–163) nebo alespoň „Fiche 13 – Conceptualisation grammaticale“ (str. 161–162), kde autorka nabízí jeden ze způsobů, jak žákům přiblížit užívání členu dělivého.

TAGLIANTE, C. (2006), *La classe de langue*, Paris: CLE International.



Shrnutí kapitoly

- Vysvětlujete-li žákům novou látku, nepoužívejte ve svých příkladech novou nebo neznámou slovní zásobu.
- Terminologii, kterou budete používat, přizpůsobte úrovni svých žáků.
- Při výkladu používejte pokud možno krátké a jednoduché příklady.
- Rovněž doporučuji používat mnemotechnické pomůcky, jednoduché jazykové vzorce, srovnání s jinými jazyky, nákresy na tabuli nebo obrázky v učebnici.
- Ujistěte se, že žáci Vašemu výkladu rozumí. V opačném případě nebudou umět novou látku používat.
- Každý nový gramatický jev je třeba následně s žáky procvičit.
- Zápisy na tabuli a v sešitě by měly být srozumitelné, systematické a výstižné.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Jakou terminologii by měl vyučující používat, vysvětluje-li žákům novou látku?
2. Jsou zápisy na tabuli pro žáky důležité?
3. Vyjmenujte sedm souřadících spojek, o kterých se zmiňujeme v podkapitole 4.2.4. Zapamatovali jste si je hned napoprvé?



Otázky k zamyšlení:

1. Jak byste vysvětlili žákům základní pravidla o slovosledu ve francouzštině?

2. Kteří žáci se nejčastěji uchylují k používání mnemotechnických pomůcek, aby si zapamatovali novou látku?

Citovaná a doporučená literatura

DEDKOVÁ, I., SUCHÁNKOVÁ, J., OROSZYOVÁ, S. (2006), *Tests sur le lexique et la grammaire de la langue française (CD-ROM)*, Frýdek-Místek: Obchodní akademie Frýdek-Místek.

DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., TEYSSIER, B. (2004), *Nouvelle Grammaire du Français*, Paris: Hachette.

HENDRICH, J., RADINA, O., TLÁSKAL, J. (1992), *Francouzská mluvnice*, Praha: SPN.

PRAVDA, M., PRAVDOVÁ, M. (2000), *Francouzština pro samouky*, Voznice: LEDA.

PRAVDOVÁ, M. (1999), *Le français pour vous*, Voznice: LEDA.

TAGLIANTE, C. (2006), *La classe de langue*, Paris: CLE International.



5 Jazykové hry

V této kapitole se dozvíte:

- jak efektivně zařazovat do výuky jazykové hry.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- reprodukovat obecné zásady platné pro zařazování jazykových her do výuky,
- aplikovat konkrétní jazykové hry uvedené v této kapitole.

Klíčová slova kapitoly: aplikace, gramatické jazykové hry, fonetické jazykové hry, heuristické jazykové hry, lexikální jazykové hry, obecné zásady, pozitivita jazykových her, tvoření skupin.

Průvodce studiem

Jazykové hry by se tematicky hodily do první kapitoly, věnované motivaci a aktivizaci žáků, ale bohatostí materiálů a svou užitečností si zaslouží vlastní kapitolu – byť se omezím na jazykové hry, které mám dostatečně ověřeny praxí, a mohu tak upozornit na úskalí, na která by mohl začínající pedagog při jejich aplikaci narazit.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 3 hodiny, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



5.1 Obecné zásady

Neidealizujte ani nebagatelizujte jazykové hry! Jde o pravé spojení *l'utile à l'agréable*.

Jazykové hry jsou aplikovatelné na všechny věkové kategorie studentů a usnadňují práci v heterogenních jazykových skupinách.

Jazyková hra nesmí být žáky vnímána jen jako způsob odreagování nebo přípravy na „seriozní část vyučovací hodiny“. Jde o jednu z plnohodnotných vyučovacích technik.

Ke hraní jazykové hry musí mít chuť jak vyučující, tak žáci. Pokud většina žáků má chuť hrát, a jeden nebo dva ne, je možné zapojit je jako spoluorganizátory nebo porotce. U některých her jsou pomocní porotci dokonce velmi užiteční. Ze zkušenosti mohu uvést, že jen zcela výjimečně zůstane některý z žáků vůči jazykové hře trvale rezistentní. Většinou se „váhavci“ nechají strhnout hravou atmosférou skupiny.

Vždy musí jít o skutečnou hru. Nesmíme si jen hrát na hraní.

Jedním z pozitiv jazykové hry je, že mohou prohrát i ti, kteří jinak vždy vynikají, a naopak i velmi slabý žák může vyhrát nebo být ve skupině vítězů. V jazykové hře totiž často hraje roli náhoda nebo jiné okolnosti než znalosti.

I jazyková hra má vždy mít vítěze, a ten má být odměněn.

Nesmíme zaměňovat pedagogický cíl s cílem hry jako takové. Nesmíme uvést jazykovou hru například slovy: „Cílem hry bude dobře používat partitivní člen“. Cílem hry je získat co nejvíc bodů, skončit jako první apod.

Nevýhodou jazykových her je nebezpečí, že se žáci v zápalu hry uchýlí k mateřskému jazyku.

K technickým problémům při aplikaci jazykových her patří nedostatek prostoru, těžko zvladatelný hluk, nedostatek času.

5.2 Tvoření skupin, výběr hrajících

Tvoření skupin a volby hrajících jednotlivců by měly být náhodné. Máme celou řadu možností:

1. rozpočítáváním:

Un, deux, trois, je vais dans le bois, quatre, cinq, six, cueillir des cerises, sept, huit, neuf, dans un panier neuf, dix, onze, douze, elles sont toutes rouges.

Une poule sur un mur qui picote du pain dur, picoti, picota, lève la queue et s'en va.

Ams, tram, gram, bourre et bourre et ratatam, pique et pique et colégram, ams, tram, gram, pic et dame.,

2. sudý : lichý,



3. pomocí hracích kostek,
4. losem, pomocí proužků papíru, zápalek nebo špaget různé délky,
5. podle délky, barvy nebo vlnitosti vlasů, barvy očí,
6. podle oblečení (sukně : kalhoty, červená nebo jiná barva na oděvu apod.),
7. podle měsíce narození, pořadového čísla dne narození,
8. podle začátečních písmen křestních jmen nebo příjmení.

Jsou i další možnosti, v každém případě by tvoření skupin a vybírání hrajících jednotlivců mělo být rychlé a objektivní.

5.3 Gramatické, lexikální a fonetické jazykové hry

Nedokončená věta

Tuto hru doporučuji pro začátečníky a mírně pokročilé, pro skupiny vyšší jazykové úrovně máme k dispozici sofistikovanější jazykové hry.

Postup: Vyučující vysloví holou větu, kterou je možné snadno rozvíjet (*Marie a vu.... J'ai chanté....*). Žáci postupně přidávají slova za předpokladu, že bezchybně zopakují předchozí variantu. Komu se to nepodaří, je ze hry vyřazen.

! Je vhodné, aby úvodní větu zvolil vyučující. Pokud pověří žáka, může se stát, že zvolí větu příliš uzavřeného významu (*Il fait beau. Il est midi.*)

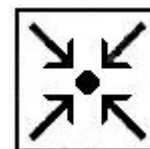
Peut-on poué pouéter?

Postup: *Poué pouéter* je vymyšlený slovesný infinitiv, který zastupuje určité sloveso, které si vyučující nebo určený student zvolí. Ostatní pokládají otázky tak, aby uhádli, které sloveso se pod *poué pouéter* skrývá. Například: *Poué pouétez-vous à la maison ou à l'école? Aimez-vous poué pouéter? Avez-vous beaucoup poué pouété hier?*

Hra je nenáročná, u studentů nižší a střední úrovně velmi oblíbená.

Ni oui, ni non

Postup: Všichni účastníci hry pokládají otázky jednomu z žáků, který nesmí v odpovědi použít slova *oui* a *non*. Účelem tazatelů je „chytit dotazovaného do pastí“, což má naději na úspěch, pokud jsou otázky kladeny dostatečně rychle



nebo pokud tazatel finguje špatné porozumění (*Tu n'as vraiment pas de frère?*).

! Je třeba předem stanovit dobu, po kterou bude dotazování probíhat, aby se neprotahovalo a dotazovaný tak nebyl znevýhodněn.

Si j'avais... (podmínková souvětí)

Postup: Losem vybraný žák vytvoří první podmínkové souvětí (si + l'impairfait, le conditionnel présent), pokud možno iracionálního obsahu: *Si j'avais des ailes, je volerais au dessus des maisons*. Následující žák přejímá obsah druhé části souvětí a vytvoří nové: *Si je volais au dessus des maisons, je regarderais à l'intérieur*.

Hra je dost náročná po gramatické i stylistické stránce, uplatníme ji jen ve skupinách střední a vyšší jazykové úrovně.

! Musíme předem stanovit čas, po který hru budeme hrát nebo počet podmínkových souvětí, která chceme vytvořit. I když budeme vyřazovat hráče, kteří nevytvoří správný slovesný tvar, u pokročilých studentů francouzštiny by se mohlo stát, že by hra byla „nekonečná“.

Bruno et Julie

Hra se vzdáleně podobá oblíbené hře našich dětí a adolescentů „na lodě“. Základem je mřížka, do které hrající doplňují informace na základě otázek kladených vyučujícímu, který má před sebou vyplněnou mřížku. Uvedu několik konkrétních variant této hry:

Horizontálně jsou v mřížce uvedeny části bytu, vertikálně části oděvu. Mřížky jsou dvě, stejně jako skupiny hrajících. Vyučující může uvést hru slovy: *„Il est sept heures, c'est bientôt l'heure de partir à l'école, il faut s'habiller le plus vite possible.“* Žáci pokládají otázky typu: *„Est-ce que le pantalon de Bruno se trouve dans la salle à manger?“* Druhá skupina hledá části oděvu malé Julie: *„Est-ce que la jupe de Julie est dans la salle de bain?“* Vyhrává samozřejmě skupina, která dřív vyplní mřížku podle předlohy, kterou má před sebou vyučující. Zástupce vítězné skupiny pak souvisle zopakuje všechny informace, které z vyplněné mřížky vplynuly: *„Le pantalon de Bruno se trouve dans la chambre, sa chemise est dans la salle à manger, ses baskets sont.“*

Doporučuji dodatečně, již mimo soutěž, doplnit mřížku druhé skupiny. Během hry **Bruno et Julie** procvičujeme několik jevů najednou: předložkové výrazy, tvoření otázek, slovní zásobu.

Nabízí se celá řada variant hry **Bruno et Julie**. Pravidelně ji například zařazují do tematického celku Aliments/Cuisine française: „**Menu des membres de la famille de Bruno**“, „**Menu des membres de la famille végétarienne de Julie**.“

Mimo jiné kladu důraz na to, aby žáci při pokládání otázek správně používali dělivého členu. Se studenty vyšší úrovně znalostí francouzštiny si hrajeme s hovorovými a argotickými výrazy ve variantě hry s názvem „**Famille comme il faut de Julie**“, „**Famille dingue de Bruno**“. V horizontální rovině mřížky jsou výrazy *être gonflé/e*, *chouette*, *fauché/e*, *louche*, *cinglé/e* a vertikálně jsou kromě Bruna uvedeni členové jeho rodiny: *son frangin*, *sa frangine*, *sa nana*, *son gosse*. Druhá skupina, která vyplňuje mřížku **Famille comme il faut de Julie** má sice běžné čili jednodušší výrazy pro členy rodiny, ale v horizontální rovině má úkol komplikován tím, že substantivní výrazy *la discrétion*, *la générosité*, *la politesse*, *la sérénité*, *la ponctualité* musí převádět do adjektivní formy mužského nebo ženského rodu (*Est-ce que la soeur de Julie est généreuse?*).

Famille DINGUE de Bruno

	être gonflé	être chouette	être fauché	être louche	être cinglé
Bruno					
son frangin					
sa frangine					
sa mama					
son gosse					

Famille COMME IL FAUT de Julie

	la discrétion	la générosité	la politesse	la sérénité	la ponctualité
Julie					
son frère					
sa sœur					
son mari					
son fils					

! Doporučuji přidělit vždy jedné osobě uvedené ve vertikální linii jen jeden element horizontální. Příliš komplikovaná mřížka působí zmatečně. V každém případě je nutné jasně formulovat pravidla hry před jejím zahájením.

Nepřebernou škálu variant má také jazyková hra typu všeobecně známé hry:

Pexeso. Vzhledem k tomu, že je časově náročná, využívám jí v jazykových skupinách vyšší úrovně, a oproti běžnému pexesu mají žáci komplikovanější úlohu. Nehledají stejný element, nýbrž synonyma, antonyma, hovorové výrazy přiřazují ke spisovným apod. Uvedu konkrétní příklad pexesa adjektiv s antonymy. Obsahuje 18 karet s adjektivy a 18 karet s jejich antonymy. Hrající žák, který obrátí např. kartu *résolu/e*, musí hlasitě oznámit: „*Je cherche la carte/l'adjectif indécis/e*“ a teprve pak má právo hledat příslušnou kartu.

Ještě jedna užitečná rada, která se týká nejen přípravy pexesa. Budete-li připravovat pomůcky pro některou z her poprvé, použijte spíše jednodušší, nenákladné materiály. Může se totiž stát, že při prvním použití narazíte na „piège“, a budete muset něco vyřadit, opravit. Mně se například stalo, že jsem si dala velkou práci s popisem karet, a teprve po jejich otočení jsem zjistila, že mi na některých prosakoval fix, a musela jsem celou sérii zhotovit znovu.

Lexikální stránka převažuje nad gramatickou u hry s použitím minutovníku:

Minuteur

Postup: Vyučující sám nebo spolu s žáky zvolí tematický okruh a natáhne minutovník na několik minut. Žák, který správně vysloví žádaný výraz, předá minutovník dalšímu. Hlasité tikání přístroje vytváří atmosféru napětí a snahu vyjádřit se co nejrychleji a zbavit se tak minutovníku, protože komu zazvoní v ruce, je buď vyřazen ze hry, nebo musí splnit předem stanovený úkol.

Poznámka: Minuteur používám spíše ve skupinách nižší jazykové úrovně. Procvičujeme slovní zásobu tematických okruhů *animaux, vêtements, aliments*, ale i gramatické kategorie: slovesa, podstatná jména, přídavná jména aj.

Velmi užitečnou a oblíbenou hrou ve skupinách začátečníků je fonetická hra

Jacques a dit...

Postup: Žáci jsou rozděleni do dvou skupin, z nichž každé je přidělen jeden fonetický jev, např. nosové a, nosové e. Vyučující rychle za sebou vyslovuje

výrazy s danými fonetickými jevy, a úkolem žáků jedné nebo druhé skupiny je zvednout ruku, pokud hlásku uslyší, ale jen za předpokladu, že vyučující výraz uvede větou **Jacques a dit...**:

Jacques a dit vent – ruku zvedají žáci skupiny, která má přiděleno nosové a.

Jacques a dit cousin – ruku zvedají žáci, kteří sledují nosové e.

Pokud se ve vysloveném výrazu vyskytuje přidělený jev dvakrát (*enfant, Tintin*), zvedají žáci jedné nebo druhé skupiny obě ruce. Ze hry vypadává žák, který nezvedl ruku, když zazněla hláska jeho skupiny, žák, který zvedl ruku, i když nezazněla příslušná hláska nebo když zazněla, ale vyučující výraz neuvedl větou *Jacques a dit*.

! Pro vyučujícího je dost obtížné hlídat reakce všech žáků a vyhnout se při tom pohledu na skupinu, jejíž hláska ve výrazu zazní. Je proto užitečné přibrat 2 porotce, kteří by mu pomáhali.

Fonetická pohádka/povídka

Postup: Hra předpokládá, že máme s žáky domluvena gesta pro některé hlásky, například pro nosové a otevřenou dlaň, pro nosové e dlaň s pokrčeným druhým, třetím a čtvrtým prstem a pro nosové o kolečko vytvořené palcem a ukazováčkem. Vyučující čte text a zastaví před slovem, které obsahuje nosovku. Žákům napoví pouze gesto. Žák, který slovo doplní, získá bod; vyhrává samozřejmě žák s největším počtem bodů.

Rytmické skupiny/počet slabik

Postup: Hra je založená na jazykovém rytmu. Předem stanovíme rytmickou skupinu, nejlépe se pracuje se třemi nebo čtyřmi slabikami. Soutěží jednotlivci nebo málo početné skupiny. Hra je stylisticky náročnější, je tedy vhodná pro skupiny vyšší jazykové úrovně. Je velmi oblíbená, protože při ní vznikají zábavná souvětí typu: „*Je suis allé – dans la cantine – j’ai rencontré – un dromadaire...*“

5.4 Heuristické a paměťové jazykové hry

Rozpůlený obrázek

Postup: Vyučující připraví obrázky/fotografie (nejlépe vystřižené z novin), jejichž počet je polovinou počtu žáků. Obrázky rozstříhne a jejich poloviny připevní žákům na záda. Ti se pak procházejí po třídě, kladou si navzájem otázky, zjišťují, co je na obrázcích, a snaží se najít druhou polovinu. Dvojice, která je přesvědčena, že má na zádech dvě poloviny téhož obrázku, se otočí a co nejpodrobněji popisuje scénu na obrázku/fotografii.

! Je třeba dobře zvolit obrazový výjev a uvážlivě jej rozpůlit, aby se dvojice mohly najít.

Pokud chceme docílit „zábavných omylů“, zvolíme výjevy s podobným koloritem (např. zimní krajina s lyžaři a zimní krajina se zvířaty).

Qu'est que c'est? Co to je?

Postup: Do látkového sáčku vložíme malý předmět a sáček předáme jednomu z žáků. Ten se do sáčku nesmí podívat, vložený předmět může pouze ohmatat. Ostatní kladou otázky (*C'est dur? Est-ce que ça pique? C'est rond?*), aby zjistili, jaký předmět je v sáčku ukryt.

! Předmět v sáčku by neměl být pohmatem okamžitě rozpoznatelný, aby i žák, který odpovídá na otázky, váhal a přemýšlel.

Qu'est-ce qu'il/elle a mis ce matin? Co si dnes oblékl/oblékla?

Postup: Žáci se chvíli procházejí a pozorují spolužáky.

Na pokyn vyučujícího (tlesknutí, písknutí, hlasitý pokyn) se okamžitě vytvoří dvojice žáků, kteří se k sobě postaví zády. Úkol zní: Popiš co nejpodrobněji oblečení spolužáka, který k tobě stojí zády! Vítězí samozřejmě žák, jehož popis je nejpřesnější.

Mémoire d'éléphant. Sloní paměť

Jde o hru s obrazovými kartami, které buď zakoupíme, nebo vyrobíme.

Používám tuto hru ve dvou variantách. Jeden komplet karet jsem koupila ve Francii, na kartách jsou portréty osobností francouzských dějin a kultury. Komplet má 21 karet, 15 jich rozdělíme mezi žáky; je dobré tvořit spíše malé

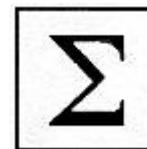
skupinky, např. po třech; 6 karet si ponecháme na první vyložení. Vylousujeme pořadí, ve kterém budou skupinky hrát, a vyzveme první, aby několik vteřin vyložené karty pozorovala. Po chvíli karty otočíme obrázkem dolů, a úkolem skupiny je zapamatovat si pořadí karet, postupně je otáčet, a navíc charakterizovat osobnosti, které jsou na portrétech. Pokud se první skupině podaří správně otočit všech šest karet, má právo přidat jednu ze svých, a na řadě je druhá skupina.

Čím více je obrácených karet, tím je jejich zapamatování obtížnější. Vyhrává ta skupina, která se jako první zbaví všech svých karet.

V jazykových skupinách nejvyšší úrovně hrají tuto hru s vyrobenými kartami, na kterých jsou názvy a ilustrační obrázky stěžejních děl francouzské literatury (*Notre Dame de Paris* s kresbou katedrály, *Le feu* s nákresem ohně, *Ubu roi* s královskou korunou a další). Před otočením každé karty musí hrající uvést název díla, autora, literární směr a dobu, ve které dílo vzniklo. Jde o náročnou, ale velmi efektivní a zábavnou formu opakování znalostí z oblasti francouzské literatury.

Shrnutí kapitoly

- Prostudováním kapitoly o jazykových hrách jste si osvojili obecné zásady platné pro zařazování jazykových her do výuky, ozřejmili jste si pozitiva i případná negativa jazykových her a získali jste celou řadu podnětů a praktických návodů, které můžete kreativně obměňovat a obohacovat.



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Je podmínkou aplikace jazykové hry homogenost jazykové skupiny žáků?
2. Zopakujte si teoreticky, co musíte mít na paměti při aplikaci jazykové hry během výuky.
3. Pokuste se vytvořit jinou variantu jazykové hry **Bruno et Julie**.
4. Vypracujte podklady pro jazykovou hru **Jacques a dit**.





Citovaná a doporučená literatura

ALLALI, J.-P. (1999), *Petit Larousse des jeux*, Paris: Larousse.

CARE, J.-M., DEBUSER, F. (1991), *Jeu, Langue et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris: Hachette F. L. E.

DIAZ, O. (oct. 1991), *Pic et pic...et phonétique*, dans *Le Français dans le monde*.

PALUCCI, R. (juil. 1994), *Jeux de communication*, dans *Le Français dans le monde*.

WEIS, F. (2002), *Jouer, communiquer, apprendre*, Paris: Hachette.

6 Testy a diktáty

V této kapitole se dozvíte:

- jak sestavovat testy,
- jak připravovat jednotlivá testová cvičení,
- jak používat diktáty v hodinách francouzštiny.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit, proč používat diktáty v hodinách francouzštiny,
- objasnit tvorbu a skladbu testů,
- charakterizovat jednotlivá testová cvičení.

Klíčová slova kapitoly: cvičení, diktát, test.

Průvodce studiem

V této kapitole se budeme věnovat testům a diktátům – jejich přípravě a používání v hodinách francouzštiny.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 5 hodin, tak se pohodlně usadte a nenechte se nikým a ničím rušit.



Testování žáků tvoří nedílnou součást výuky, neboť Vám i Vaším žákům poskytuje zpětnou vazbu. Při testování můžete použít testy, které byly vytvořeny tvůrci jazykových učebnic, anebo si můžete testy vytvářet sami. Obě varianty s sebou přinášejí výhody a nevýhody. Používáním již vytvořených testů ušetříte spoustu času, který byste jinak věnovali jejich přípravě, na druhé straně většina těchto testů není ideální – některé z nich bývají poměrně dlouhé, a tudíž čas, který ušetříte při přípravě testů, nakonec stejně věnujete jejich opravě, anebo mohou tyto testy obsahovat cvičení, která jsou příliš lehká nebo naopak příliš těžká. Z vlastní praxe také vím, že občas se našel žák, kterému se tyto testy podařilo obstarat, a také že v případě některých dlouhých testů si žáci našli jednotlivé jazykové jevy v dalších cvičeních daného testu. Příprava

vlastních testů Vám zabere jistý čas, na druhé straně si do svého testu vždy zařadíte cvičení dle vlastního výběru a rovněž si zvolíte délku. Postupem času se naučíte tvořit testy, které nejsou na opravu příliš časově náročné. Já osobně jsem si při práci na střední škole buď tvořila své vlastní testy, anebo jsem používala již předem připravené testy, ale v tom případě jsem si daný test vždy předem prošla a často jsem si z něj vybrala jen některá cvičení, eventuálně také upravila původní bodové hodnocení.

6.1 Příprava testů

V této podkapitole se budeme věnovat vybraným testovým úlohám, jejich výčet však není vyčerpávající.

Většinu těchto cvičení můžete rovněž vytvořit pomocí programu „Hot Potatoes“, který najdete na této internetové adrese: <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>.

6.1.1. Testy s výběrem odpovědí ze dvou, tří, čtyř nebo pěti možností alias testy A, B, C, D (*Questionnaires à choix multiples - QCM*)

V tomto typu cvičení žáci obvykle vybírají jednu správnou odpověď ze dvou, tří, čtyř či pěti nabízených možností. Jistou roli zde hraje náhoda (50 % u testů s výběrem odpovědí ze dvou možností, 33 % u testů s výběrem odpovědí ze tří možností, atd.). Dáte-li na výběr žákům jen ze dvou možností, bude toto cvičení pro ně poměrně snadné. Nezná-li žák správnou odpověď, může si zkusit zahrát „sportku“ a něco prostě zatrhne, a s trochou štěstí se může strefit. Pomocí těchto cvičení můžeme testovat morfosyntax, slovní zásobu, poslech s porozuměním či čtení s porozuměním. Tvorba těchto testů zabere poměrně dost času, nicméně jejich evaluace je poměrně jednoduchá a výsledná známka je 100% objektivní. Při jejich tvorbě je třeba dodržovat jistá pravidla, abychom zredukovali již zmíněnou náhodu. Špatné odpovědi by měly být použitelné v jiném kontextu než v dané větě. Špatné odpovědi by měly vypadat stejně atraktivně jako odpovědi správné. Nedoporučuje se užívat nesprávná nebo neexistující slova. Správná odpověď by neměla být delší než špatné odpovědi. Špatnou odpověď, která už na první pohled vypadá nepravděpodobně, žák okamžitě vyloučí. Učitelé se často snaží ukryt správné

10. Tu as encore beaucoup ... thé ?

- a) le b) du c) de

11. Allons au salon ... thé prendre un chocolat !

- a) le b) du c) de

12. J'aime beaucoup ... thé.

- a) le b) du c) de

-----Corrigés-----

1. (c); 2. (b); 3. (a); 4. (a); 5. (b); 6. (b);

7. (c); 8. (b); 9. (b); 10. (c); 11. (c); 12. (a)

6.1.2. Cvičení zaměřená na slovosled (*Phrases à remettre en ordre*)

V tomto typu cvičení musí žáci z jednotlivých slov sestavit věty, tj. každé slovo musí dát na správné místo. U některých vět existuje více možností. Při přípravě této úlohy můžete použít např. věty, jež se vyskytují v textech učebnice, kterou používáte při výuce.

Pro ulehčení práce Vám doporučuji vytvořit toto cvičení pomocí programu „Hot Potatoes“, neboť do něj zadáte jednotlivé věty a program následně slova sám zpřehází. Pokud byste toto cvičení následně používali v elektronické podobě, jednotlivá slova ve větě by se při každém novém použití objevila na jiném místě.



Příklad:

Phrases à remettre en ordre (niveau B1)

Placez les mots dans le bon ordre.

1) { . } de ils leur leurs ont parlé vacances

2) { . } avons de et le maison notre nous nous nouvelle
parapluie sommes sorti sortis

3) {.} au au centre d' de étage habite Lyon maison
quatrième Sophie une vieille

4) {.} à allé cave du est chercher la Thomas vin

5) {?} allés déjà êtes Vous y

-----Corrigés-----

1) Ils leur ont parlé de leurs vacances.

2) Nous sommes sortis de notre nouvelle maison et nous avons sorti le parapluie.

Nous avons sorti le parapluie et nous sommes sortis de notre nouvelle maison.

3) Sophie habite au quatrième étage d'une vieille maison au centre de Lyon.

Sophie habite au centre de Lyon au quatrième étage d'une vieille maison.

4) Thomas est allé chercher du vin à la cave.

Thomas est allé à la cave chercher du vin.

5) Vous y êtes déjà allés ?

6.1.3. Cvičení na přiřazování (Exercices d'association)

V tomto typu cvičení žáci spojují informace, které se vyskytují v pravém a levém sloupci. Pomocí těchto cvičení můžeme testovat slovní zásobu, gramatiku nebo syntax (v posledním případě žáci spojují věty rozdělené na dvě části).

Příklad:

Exercices d'association (niveaux A1–B1)

Associez les éléments de la colonne de droite avec ceux de la colonne de gauche.



I. Quelques verbes irréguliers

- | | |
|---------|------------|
| 1) vous | a) partons |
| 2) ils | b) écrit |
| 3) il | c) dites |
| 4) nous | d) voient |

vingt-quatre	91
soixante-dix	13
quatre-vingt-onze	70
quatre	300
quarante	151
quatorze	4
cent cinquante et un	14
trente	40
treize	30
trois cents	24

-----Corrigés-----

vingt-quatre (24); soixante-dix (70); quatre-vingt-onze (91); quatre (4); quarante (40); quatorze (14); cent cinquante et un (151); trente (30); treize (13); trois cents (300).

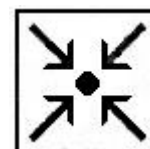
6.1.4. Texty na doplňování (Textes à trous, Textes lacunaires)

U tohoto cvičení musí žáci doplnit do textu správné výrazy, a to obvykle jedno slovo do každé mezery. Tato testová úloha může mít různé varianty obtížnosti – u lehčí varianty žákům nabídnete slovíčka, která je třeba do textu doplnit (viz „Aide“ u následujícího cvičení), anebo jim můžete u jednotlivých slovíček doplnit počáteční písmeno; u těžší varianty žákům nenabídnete žádnou nápovědu.

Pro zajímavost můžeme dodat, že v kanadské francouzštině se tomuto typu cvičení říká „texte troué“, což Francouzům připadá legrační, neboť to znamená „děravý text“.

Příklad:

Complétez le texte suivant.



Le temps qu'il fait

Au (1)_____, il commence à faire beau et chaud. Les oiseaux migrants reviennent. Les arbres fleurissent.

En été, il y a du (2)_____ et il fait très chaud. Le ciel est bleu. Mais de temps en temps il y a aussi des (3)_____.

En (4)_____, il y a du vent et il (5)_____ souvent. Les feuilles changent de couleur. Au mois de septembre, il fait encore beau, mais en (6)_____ et en novembre, il fait souvent mauvais et froid.

En (7)_____, il (8)_____, il gèle et il fait très froid. Dans les montagnes, il y a beaucoup de neige. On fait du ski. Les enfants (9)_____ des bonhommes de neige.

Aide :

automne, construisent, hiver, neige, octobre, orages, pleut, printemps, soleil.

-----Corrigés-----

Le temps qu'il fait

Au printemps, il commence à faire beau et chaud. Les oiseaux migrateurs reviennent. Les arbres fleurissent.

En été, il y a du soleil et il fait très chaud. Le ciel est bleu. Mais de temps en temps il y a aussi des orages.

En automne, il y a du vent et il pleut souvent. Les feuilles changent de couleur. Au mois de septembre, il fait encore beau, mais en octobre et en novembre, il fait souvent mauvais et froid.

En hiver, il neige, il gèle et il fait très froid. Dans les montagnes, il y a beaucoup de neige. On fait du ski. Les enfants construisent des bonhommes de neige.

6.1.5. Překladová cvičení (Traduction)

Překlad – v gramaticko-překladové metodě často používaný, v některých modernějších metodách neprávem opomíjený.

I překlad má své oprávněné místo při výuce cizích jazyků. Jen si vzpomeňte, kolikrát jste se Vy sami v životě ocitli v situaci, kdy jste museli např. přeložit dopis do francouzštiny nebo češtiny. Jistě už Vás také požádali, abyste něco přetlumočili. Anebo jste se dívali v televizi na dabovaný zahraniční film, a najednou jako byste něčemu nerozuměli. Něco jste četli, a najednou Vám to nedávalo smysl. V obou těchto případech se jednalo o špatný

překlad. Ještě jsem některé z Vás nepřesvědčila, že i překlad má své oprávněné místo ve výuce cizích jazyků? Tak Vám nabídnu pár vět, na které jsem během své praxe narazila. Jedná se o nesprávný překlad z francouzštiny do češtiny:

– Kdy rubrika s černou kronikou zveřejňuje případ senilní stařeny, která dala noční stolek na pánev, zasypala ho uhlím a zapálila.

– Chtěli jsme se vyléčit z bolesti, která způsobuje prázdnotu, avšak neúspěšně – medicína nás učí, ačkoliv zlomená noha stále bolí.

– Město a celá země byly vyzdviženy k nebesům slávy Evropy, která trpěla vládou ledabylého Václava IV, jeho syna.

U tohoto typu cvičení můžete žákům zadat, aby přeložili izolované věty, anebo část souvislého textu, a to z češtiny do francouzštiny nebo naopak. Nicméně toto cvičení může být poměrně náročné na bodové hodnocení, tudíž si předem rozmyslete, jaký typ překladu studentům zadáte a jak bude dlouhý. Já osobně jsem při své praxi na střední škole připojila překlad do většiny testů, nicméně se často jednalo o překlad několika izolovaných vět, aby se mi toto cvičení dobře hodnotilo (viz podkapitola 7.3 „Hodnocení testů, překladových cvičení a diktátů“). Ostatně přeložit větu z češtiny do francouzštiny je obvykle těžší než doplnit do věty jen správný tvar slovesa nebo vybrat ze tří či čtyř možností jednu správnou. V podstatě se jedná o jeden z nejtěžších typů testových úloh (menší popularitě se u mnoha žáků těší snad už jen poslech s porozuměním).

Nyní Vám nabídnu jedno poměrně dlouhé překladové cvičení, které bylo vytvořeno za účelem procvičení lekcí 19–26 z knihy *Le français pour vous*.

Příklad:

Traduction (niveau B1)

Traduisez les phrases suivantes en français.

1. V tomto městě jsou tři nemocnice.

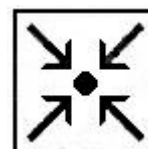
(1) _____

2. Přijeli jsme před hodinou.

(2) _____

3. Češi pijí hodně piva.

(3) _____



4. Marie má ráda ovoce a zeleninu.

(4)_____

5. Nesmějte se!

(5)_____

6. Je tma.

(6)_____

7. Chtěl bych, abys byla šťastná.

(7)_____

8. Když jsem byla malá, bydleli jsme na vesnici.

(8)_____

9. To je ten román, o kterém mluvila.

(9)_____

10. Koupila jsem si stejné šaty jako moje sestřenice.

(10)_____

11. Sněží, ale nemrzne.

(11)_____

12. Nic si z toho nedělej.

(12)_____

13. Pavel chodí za školu.

(13)_____

14. Jsem ráda, že jste na to nezapomněli.

(14)_____

15. Žijeme tady už dlouho.

(15)_____

16. Nevím, kam jdou.

(16)_____

17. Sportuješ?

(17)_____

18. Léo rád hraje fotbal.

(18)_____

19. Vybrala jsem si tuto sukni.

(19)_____

20. Posad'te se.

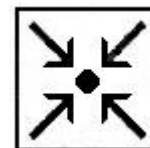
(20)_____

-----Corrigés-----

1. Dans cette ville, il y a trois hôpitaux. 2. Nous sommes arrivés il y a une heure. 3. Les Tchèques boivent beaucoup de bière. 4. Marie aime les fruits et les légumes. 5. Ne riez pas! 6. Il fait nuit. 7. Je voudrais que tu sois heureuse. 8. Quand j'étais petite, nous habitons dans un village. 9. C'est le roman dont elle a parlé. 10. J'ai acheté la même robe que ma cousine. 11. Il neige, mais il ne gèle pas. 12. Ne t'en fais pas. 13. Paul sèche les cours. 14. Je suis contente que vous ne l'avez pas oublié. 15. Nous vivons ici depuis longtemps. 16. Je ne sais pas où ils vont. 17. Est-ce que tu fais du sport? 18. Léo aime jouer au football. 19. J'ai choisi cette jupe. 20. Asseyez-vous.

Žákům s pokročilou znalostí jazyka můžete nabídnout cvičení, ve kterém je požádáte, aby nesprávně přeloženou větu přeložili znova.

Příklad:



1. Enfin, troisièmement: les rubriques de faits divers ont rapporté l'autre jour le cas d'une vieille gâteuse qui a pris soudain sa table de nuit pour un poêle, l'a remplie de charbon et y a mis le feu.

Nakonec ten třetí. Kdy rubrika s černou kronikou zveřejňuje případ senilní stařeny, která dala noční stolek na pánev, zasypala ho uhlím a zapálila.

.....
.....
2. ... : on a voulu soigner le mal en faisant le vide, sans succès aucun – la médecine nous apprend bien qu'une jambe coupée continue de faire mal.

Chtěli jsme se vyléčit z bolesti, která způsobuje prázdnotu, avšak neúspěšně – medicína nás učí, ačkoliv zlomená noha stále bolí.

.....
.....
3. La ville et le pays dont il avait élevé la gloire au firmament de l'Europe avaient pâti du gouvernement nonchalant de Václav IV, son fils.

Město a celá země byly vyzdviženy k nebesům slávy Evropy, která trpěla vládou ledabylého Václava IV, jeho syna.

.....

6.1.6. Cvičení na opravu chyb (Erreurs à corriger)

U tohoto typu cvičení musí žáci opravit chyby, které se v textu vyskytují.



Příklad:

Corriger les phrases suivantes. Il y a une erreur dans chaque phrase.

Qu'est-ce qu'il est dans cette boîte?

La fenêtre n'est pas fermé.

Comment va-tu?

Il y a beaucoup voitures à Prague.

Vous allez visitez Paris?

Et de qui est ce carton rouge?

C'est huit heures.

Ma école est derrière le cinéma.

Il n'aime personne plus.

Chez quels amies va-t-il?

Je n'entends pas, parles plus fort!

Personne ne répond pas.

-----Corrigés-----

1. Qu'est-ce qu'il y a dans cette boîte? 2. La fenêtre n'est pas fermée. 3. Comment vas-tu? 4. Il y a beaucoup de voitures à Prague. 5. Vous allez visiter Paris? 6. Et à qui est ce carton rouge? 7. Il est huit heures. 8. Mon école est derrière le cinéma. 9. Il n'aime plus personne. 10. Chez quels amis va-t-il?/Chez quelles amies va-t-il? 11. Je n'entends pas, parle plus fort! 12. Personne ne répond.

6.2 Diktáty

Pomocí diktátů testujeme poslech, porozumění, celkové osvojení morfosyntaktických struktur, pravopis a interpunkci. Diktáty mohou rovněž sloužit k zopakování již probraného učiva. Stačí, když si v učebnici, kterou při výuce používáte, vyberete část článku, který jste se svými žáky již prošli, a v některé z následujících hodin vybraný text žákům nadiktujete. Následně si žáci mohou svůj diktát opravit sami podle učebnice. Anebo diktáty opravíte Vy. Budete-li diktáty hodnotit, je třeba rozlišovat, o jaký typ chyb se jedná. Je rozdíl, napíše-li žák úplně jiné slovo než měl, anebo splete-li se pouze v akcentu (viz podkapitola 7.3).

Diktáty můžete užívat již při výuce začátečnicků. Můžete jim nadiktovat jednotlivá písmena abecedy, zvláště ta složitější (např. H, Q, C, U, G, J, Y...), anebo číslovky 1–10 či 1–20 (učitel diktuje: treize, huit, onze...; žák zapisuje číslice: 13, 8, 11...).

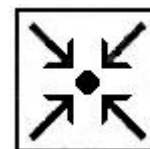
Při práci s žáky s pokročilejší znalostí francouzštiny (úroveň B2) můžete např. použít diktáty z knihy *Le français par les textes II*. Na ukázkou Vám nabízím čtyři diktáty z této knihy.

Příklad:

I. La langue française est-elle en péril?

La langue française approfondie est complexe, immense dans ses possibilités lexicales qui permettent toujours de trouver le mot juste pour exprimer les pensées les plus subtiles. Cependant de nombreuses raisons appauvrissent la langue d'aujourd'hui. Jusqu'où ira-t-on? Et pourtant « c'est une langue belle à qui sait la défendre », chante Yves Duteil, une langue qui a porté la pensée et la culture française sur tous les continents, une langue un peu complexe à étudier, mais une langue claire qui véhicule toutes les finesses de l'esprit et du cœur.

BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p. 188.



II. Le bruit est-il nuisible?

Ce n'est plus à démontrer : le bruit incessant, le vacarme, l'intensité sonore sont des phénomènes quotidiens néfastes à notre santé. Notre civilisation nous oblige à vivre dans un monde sonore que nos concitoyens supportent de plus en plus difficilement. Le gouvernement, conscient de ce danger a pris des mesures, mais combien de gens savent que deux heures dans une discothèque sont une épreuve sonore, sans compter tout simplement un repas à la cantine où le niveau sonore atteint un seuil que les écoliers doivent subir sans pouvoir s'en protéger. Ne parlons pas des baladeurs : les écouteurs plaqués directement sur les oreilles intensifient la puissance sonore. Les usagers permanents sont obligés de constater au bout d'un certain temps une baisse évaluable de leur activité auditive.

BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p. 149.

III. Mendiants, SDF ou clochards?

Le phénomène de la mendicité s'étend maintenant dans toutes les villes. Mendiants et clochards nous interpellent de plus en plus fréquemment. Bien souvent leur présence dans nos lieux de vie nous déroutent et nous gêne. Ils sont souvent si marginalisés qu'ils refusent l'aide des bénévoles du SAMU qui leur proposent un abri en hiver. Chaque année un certain nombre d'entre eux trouvent la mort dans la rue pendant les grandes vagues de froid. Il n'y a pas de villes maintenant où l'on ne rencontre des personnes socialement inadaptées, qui ne peuvent vivre que parce qu'elles demandent des pièces aux passants. Ceux-ci restent souvent indifférents. Sans vouloir fermer les yeux sur la misère du monde maintenant universelle, ils sont gênés par la présence de ces personnes à qui il manque tout, depuis un domicile fixe jusqu'à la nourriture quotidienne. Cette forme de pauvreté est maintenant commune et s'amplifie chaque jour davantage dans le monde.

BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p. 169.

IV. Une visite de musée, pourquoi pas?

Pendant longtemps les musées ont été poussiéreux et souvent sans intérêt pour un bon nombre de Français. Depuis quelques années des efforts considérables ont été entrepris pour redonner au grand public le goût de la peinture. C'est ainsi que les écoliers, dès leur plus jeune âge, sont maintenant en contact avec des œuvres d'art que leurs instituteurs leur apprennent à aimer et à comprendre. Le grand public retrouve un intérêt énorme à l'art si l'on en juge par les files d'attente impressionnantes que l'on voit devant les expositions ou les musées rénovés. Une fois par mois les musées nationaux ouvrent gratuitement leurs portes si bien que tout le monde peut maintenant avoir accès aux plus belles œuvres du patrimoine national.

BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, p 164.

6.3 Alternativní diktáty, tzv. „dictées ludiques“

V pravém smyslu slova je diktát přesný přepis toho, co slyšíme. Nicméně v případě tzv. „dictée ludique“ tomu tak nemusí být. Ve své praxi jsem zaznamenala, že tzv. „obrázkové diktáty“ mají u žáků velký úspěch. Když se s některou skupinou této aktivitě věnujeme poprvé, řeknu jim jen, že budeme psát diktát. V dálce vidím zděšené obličejy a začnu slovy: „dessinez...“ (viz příklad). Většina žáků obvykle ihned pochopí, že tentokrát nebudou psát, ale kreslit přesně to, co jim diktuji. Některé skupiny si dokonce potom s nadšením prohlížejí a srovnávají, co každý z nich nakreslil (kdo má hezčího psa, čí pes se podobá spíše kočce, atd.). Nicméně nebude-li některý z žáků chtít ukázat svůj obrázek ostatním, buďte shovívaví. Ne všichni z nás jsou schopni v poměrně velké rychlosti nakreslit nějakého „superpsa“. A o to tady ani nejde. Nezapomeňte, že i tento typ diktátu musíte se studenty následně projít. Znovu ho po jednotlivých větách přečtete, a společně se podíváte, zdali žáci správně nakreslili a umístili jednotlivé věci. Tento typ diktátu bychom mohli rovněž zařadit do jazykových her, ale nedalo mi, abych Vám neukázala, že diktáty neslouží jen k tomu, abyste své žáky řádně vydusili.

Nabízím Vám tři diktáty, které jsem přeložila z angličtiny (původní anglickou verzi najdete v metodické příručce k učebnici *Blueprint One: ABBS, B., FREEBAIRN, I. (1993), Blueprint One – Teacher's Book*, Harlow: Longman, p. 85, 58, 17.).



Příklad:

Trois dictées à dessiner

I.

Dessinez une grande montagne au milieu de la feuille. Il y a d'autres montagnes hautes derrière la grande montagne. Au pied de la montagne se trouve une maison. À droite de la maison, il y a un arbre. Devant la maison, il y a une dame. La dame porte un très grand chapeau, un T-shirt blanc et une longue jupe à pois. Elle tient un sac dans la main droite. À côté d'elle, il y a un grand chien.

II.

Dessinez une maison à deux étages au milieu de la feuille. Il y a une porte au milieu et deux fenêtres en haut et deux fenêtres en bas des deux côtés de la porte. Devant la porte, il y a un chien. À droite de la maison, il y a un très grand arbre. Entre l'arbre et la maison, il y a une dame avec un parapluie. À gauche de la maison se trouve une église. On peut voir la mer derrière l'église.

III.

Dessinez :

Un timbre sur une enveloppe

Un stylo dans une tasse

Un parapluie sur une chaise

Une pomme sur une table

Des clés dans une main

Un crayon sur un agenda

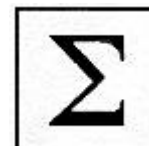
Část pro zájemce

Na Portálu Ostravské univerzity (Filozofická fakulta – Katedra romanistiky – Studijní opory a materiály – Oddělení francouzštiny) se můžete podívat na interaktivní testy „*Tests sur le lexique et la grammaire de la langue française*“ vytvořené pomocí programu „Hot Potatoes“.



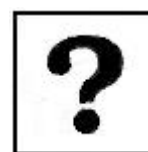
Shrnutí kapitoly

- Testování žáků tvoří nedílnou součást výuky, neboť Vám i Vaším žákům poskytuje zpětnou vazbu. Při testování můžete použít testy, které byly vytvořeny tvůrci jazykových učebnic, anebo si můžete testy vytvářet sami. Některá testová cvičení můžete rovněž vytvořit pomocí programu „Hot Potatoes“ (v průběhu testování můžete následně použít verzi elektronickou nebo verzi tištěnou).
- Existuje více typů testových úloh, např. testy s výběrem odpovědí ze dvou, tří, čtyř nebo pěti možností, cvičení na slovosled, cvičení na přiřazování, texty na doplňování, překladová cvičení, cvičení na opravu chyb atd.
- I diktáty mají své oprávněné místo ve výuce francouzštiny. Pomocí diktátů testujeme poslech, porozumění, celkové osvojení morfosyntaktických struktur, pravopis a interpunkci. Diktáty mohou rovněž sloužit k zopakování již probraného učiva.
- U žáků mají velký úspěch tzv. „obrázkové diktáty“ (*dictées à dessiner*).



Kontrolní otázky a úkoly:

1. Vyjmenujte typy testových úloh, které znáte.
2. Vyjmenujte pravidla, která je třeba dodržovat při tvorbě testů s výběrem odpovědí z více možností.
3. Které kompetence testujeme pomocí diktátů?



Úkoly k textu:

1. Pomocí programu „Hot Potatoes“, který naleznete na této internetové adrese: <http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>, vytvořte dvě krátká cvičení dle vlastního výběru. Tento úkol předpokládá, že si rovněž sami prostudujete, jak se s tímto programem pracuje. Informace na výše



uvedené adrese jsou v anglickém jazyce, nicméně předpokládám, že většina z Vás studovala angličtinu minimálně několik let na střední škole.



Citovaná a doporučená literatura

ABBS, B., FREEBAIRN, I. (1993), *Blueprint One – Teacher's Book*, Harlow: Longman.

BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

CAPELLE, G., MENAND, R. (2003), *Taxi! 1*, Paris: Hachette.

DEDKOVÁ, I., SUCHÁNKOVÁ, J., OROSZYOVÁ, S. (2006), *Tests sur le lexique et la grammaire de la langue française (CD-ROM)*, Frýdek-Místek: Obchodní akademie Frýdek-Místek.

PRAVDA, M., PRAVDOVÁ, M. (2000), *Francouzština pro samouky*, Voznice: LEDA.

PRAVDOVÁ, M. (1999), *Le français pour vous*, Voznice: LEDA.

TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International.

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>

7 Evaluace

V této kapitole se dozvíte:

- jak hodnotit ústní a písemnou produkci.

Po jejím prostudování byste měli být schopni:

- vysvětlit, které faktory negativně ovlivňují evaluaci ústní a písemné produkce,
- objasnit rozdíl mezi objektivním a subjektivním hodnocením.

Klíčová slova kapitoly: body, evaluace, objektivní hodnocení, písemná produkce, subjektivní hodnocení, ústní produkce, známka.

Průvodce studiem

V této kapitole se budeme věnovat evaluaci ústní a písemné produkce. Rovněž si vysvětlíme rozdíl mezi objektivním a subjektivním hodnocením.

Na zvládnutí této kapitoly budete potřebovat asi 3 hodiny, tak se pohodlně usad'te a nenechte se nikým a ničím rušit.



Existují dva typy evaluace:

a) evaluace, která prověřuje získané znalosti studentů (évaluation sommative),

b) evaluace, která poskytuje studentům a vyučujícímu zpětnou vazbu (évaluation formative et auto-évaluation).

Evaluace splňuje tři důležité funkce – prognostickou (jedná se o počáteční informaci, kterou nám evaluace poskytne před zahájením konkrétní výuky, a slouží především k orientaci, např. vstupní testy, přijímací zkoušky, test v úvodní hodině atd.), diagnostickou (jejím úkolem je analyzovat získané znalosti žáků, a to po celou dobu výuky daného předmětu) a souhrnnou (ta slouží k získání informací na samotném konci výuky, např. maturitní zkouška).

Výkony žáků musí vyučující ohodnotit známkou (anebo body, jejichž

celkovému počtu bude odpovídat příslušná známka). Hodnocení může být objektivní (to nám může zajistit např. test s výběrem odpovědí z více možností, tj. test A, B, C, D), nebo subjektivní (to se projevuje nejvíce u ústního zkoušení nebo u slohových prací).² Ideální by samozřejmě bylo, kdyby byla veškerá evaluace objektivní, bohužel stoprocentně objektivní hodnocení v praxi neexistuje. Důležité je, aby si vyučující uvědomili rozličné faktory, které na ně v průběhu evaluace působí, aby je mohli pokud možno co nejvíce eliminovat a také aby si dokázali vytvořit systém (např. tabulky s počty bodů), podle kterého budou žáky hodnotit (známkovat). Mějte na paměti, že příliš subjektivní hodnocení snižujete autoritu a důvěryhodnost vyučujícího. Znamka, kterou žák dostane, by měla být věrohodná.

Aby se evaluace stala nedílnou součástí výuky, musí mít rovněž informativní charakter. Znamka vypovídá o tom, zdali žák u zkoušení nebo v testu uspěl či neuspěl, zdali probíranou látku více či méně zvládnul. Nicméně známka samotná často žákům neposkytuje dostatečnou zpětnou vazbu, tj. dostatečnou informaci o tom, co by měli zlepšit a jak, proto by bylo dobré, aby vyučující připojili ke známce rovněž slovní hodnocení – ústní (při ústním zkoušení) či písemné – anebo aby se svými žáky následně jednotlivé testy a písemné práce prošli a rozebrali nejčastější chyby, čímž jim tuto zpětnou vazbu poskytnou. Žáci tak budou vědět, co mají zlepšit a jak.

Při evaluaci na nás působí různé „parazitující“ vlivy či faktory (*critères parasites de la fidélité*). Tyto podrobně rozebíráme v následující podkapitole.

7.1 Negativní faktory, které ovlivňují hodnocení ústní a písemné produkce

Únava. Pracovní podmínky ovlivňují úsudek vyučujícího. Naše hodnocení je vyrovnanější, jsme-li odpočati a nic nás od práce nevyrušuje, než když opravujeme práce svých žáků večer ve vlaku či autobuse.

² « Une performance orale ou écrite (sauf si l'épreuve se présente sous forme de questions à choix multiples – QCM – standardisées) ne peut être mesurée comme un objet physique concret, à l'aide d'un instrument de mesure. La notation, sauf dans le cas de tests calibrés, n'est pas un instrument de mesure exacte, elle ne contribue pas à la fidélité de l'évaluation. Elle ne peut être qu'une estimation donnée à une performance, en fonction de critères d'appréciation. » Tagliante (2005: 12)

Kontrast. Následuje-li nějaká průměrná práce po práci výborné, dostane horší známku, než kdyby přišla na řadu po práci podprůměrné.

Protekciónářství. Jaká to škoda dát svému oblíbenci špatnou známku!

Pořadí. Říká se, že ke konci hodnocení ústní či písemné produkce jsme často přísnější než na začátku (pozor, může to fungovat i přesně naopak).

Stereotyp. Někteří vyučující si na začátku žáky „zaškatulkují“, a potom jim dávají stále stejné známky, i když se onen žák snaží sebevíc (anebo naopak).

Pygmalion a Golem efekty. Odevzdá-li dobrý žák průměrnou práci, bývá jeho práce nadhodnocena; odevzdá-li špatný žák průměrnou práci, bývá jeho práce podhodnocena.

Dojem. Při ústním zkoušení hrají roli rovněž osobní sympatie – sympatický a pozitivně naladěný žák dostane lepší známku než třídní darebák anebo introvert, který si nevěří. Při hodnocení písemné produkce na nás udělá lepší dojem práce, která je čitelná a úpravná než škrabopis a spousta přeškrtnů. (Všimla jsem si, že na mě osobně písmo jednotlivých žáků a studentů velmi působí. Často si písemné práce přeskupím tak, aby nejprve přišly na řadu práce, které jsou napsány úhledně a čitelně, „škrabopisy“ si nechám na konec a nic jim neodpustím.)

Šok. Opakuje-li se v práci neustále stejná a tatáž chyba, může způsobit tzv. negativní šok a snížit známku pod průměr. Naopak někdy stačí jediná geniální myšlenka v práci, která už sama o sobě tak geniální není, a známka se okamžitě vyšplhá nad průměr (geniální myšlenka zde způsobí tzv. pozitivní šok).

Poslední kapka. Čtete poměrně zajímavou práci a občas tolerujete nějakou pravopisnou či interpunkční chybu nebo málo čitelné písmo. Najednou narazíte na snad už dvacátou chybu a pohár trpělivosti přeteče...

Různé rozpětí klasifikační stupnice. Někteří vyučující využívají při hodnocení celou klasifikační stupnici (a tak by to mělo být), jiní zase neradi dávají jedničky nebo pětky.

Externí evaluace. Někteří vyučující mohou ze strachu o svou reputaci (aby nebyli považováni za špatné učitele) dávat jen výjimečně velmi špatné známky. Jejich protipólem jsou vyučující, kteří si zakládají na tom, že dostat u nich velmi dobrou známku je privilegium a že je normální, když na čtvrtletí polovina třídy propadá.

7.2 Evaluace ústní produkce

Ústní zkoušení

U ústního zkoušení (slovní zásoba, gramatika atd.) doporučuji značit si na zvláštní papír počet správných a špatných odpovědí. Sama jsem byla občas překvapena, když jsem následně porovnála výsledky „z papíru“ s celkovým dojmem, který na mě žáci při zkoušení udělali.

Ústní produkce (vyprávění na dané téma, řízený monolog atd.)

Při evaluaci ústní produkce (*production orale*) můžete použít evaluační tabulky s bodovou stupnicí, které byly za tímto účelem vytvořeny v návaznosti na Evropský referenční rámec pro jazyky, nebo si na jejich základě můžete vytvořit tabulky vlastní. Je snazší, zvláště při evaluaci ústní produkce, u každého bodu v tabulce (tj. u každého kritéria, které budete hodnotit) zakroužkovat počet bodů, který žák získal, než přemýšlet nad tím, jakou známku ke každému kritériu přiřadíte.

Ukážeme si zde tabulku, kterou navrhuje C. Tagliante, a to pro úroveň A2.



Příklad:

Grille pour un descripteur de niveau A2³

S'adresser à un auditoire

Pour faire un bref exposé élémentaire, répété, sur un sujet familier.

Compréhension de la consigne	0	0,5	1	-	-	-	-
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2	-	-
Structures du niveau A2 correctes	0	0,5	1	1,5	2	-	-
Lexique approprié (raconter)	0	0,5	1	1,5	2	2,5	3
Correction phonétique	0	0,5	1	1,5	2	-	-

Maximální počet bodů, který může žák v tomto případě získat, je 10. Body si potom převedete na příslušnou známku, např. podle následujícího vzoru:

³ Tagliante (2005: 68)

$$10 - 9 b = 1$$

$$8 - 7 b = 2$$

$$6 - 5 b = 3$$

$$4 - 3 b = 4$$

$$2 - 0 b = 5$$

Anebo:

$$10 - 9 b = 1$$

$$8 b = 1 -$$

$$7 b = 2$$

$$6 b = 2 -$$

$$5 b = 3$$

$$4 b = 3 -$$

$$3 b = 4$$

$$2 b = 4 -$$

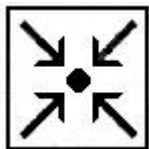
$$1 - 0 b = 5$$

V knize C. Tagliante naleznete rovněž tabulky pro zbývající jazykové úrovně (str. 68–70). Tabulky si můžete samozřejmě upravit pro vlastní potřebu.

7.3 Hodnocení testů, překladových cvičení a diktátů

Hodnotit a bodovat většinu testových cvičení (včetně čtení a poslechu s porozuměním) obvykle není příliš složité, na rozdíl od hodnocení písemné produkce (např. slohových prací). Každou správnou odpověď obvykle ohodnotíme 1 bodem. Nejjednodušší a nejobjektivnější hodnocení nám poskytují testy A, B, C, D (*questionnaires à choix multiples*).

Složitější je to s hodnocením překladových cvičení, a proto Vám nabídnu ukázkou, jak hodnotím překladová cvičení já. Jedná-li se o krátké věty, přidělím každé větě maximální počet bodů (např. 2 body) a následně v závislosti na počtu chyb každou větu oboduji v tomto rozmezí (tj. od 0 do 2 bodů). Nicméně u delších překladů souvislého textu můžete např. za jednotlivé chyby body naopak strhávat.

**Příklad:**

Můj bratr má žízeň.

1. Mon frère a soif. = 2 body
2. Mon ... a soif. = 1,5 bodů
3. Mon frère as faim. = 1 bod
4. soif. = 0,5 bodů
5. = 0 bodů

U diktátů se buď počítají chyby, anebo se body strhávají (a to od nejvyššího počtu bodů, který si stanovíte). Body můžete strhávat např. takto:

- za 1 vynechané slovo nebo za 1 slovo navíc: – 1 bod,
- za 1 gramatickou chybu: – 1 bod,
- za 1 vynechanou cédille (ç) nebo za 1 cédille navíc: – 0,5 bodů,
- za 4 chyby v používání akcentů, velkých písmen a v chybné interpunkci: – 0,5 bodů,
- za 1 číslovku, která je napsána číslem namísto slovy: – 0,5 bodů,
- za 1 fonetickou chybu (např. žák napíše „f“ namísto „ph“): – 0,5 bodů. Pokud se v jedné větě objeví stejná gramatická chyba vícekrát, počítá se jen jednou.

7.4 Evaluace písemné produkce

Při evaluaci písemné produkce (*production écrite*) Vám rovněž doporučuji použít tabulky, které byly za tímto účelem vytvořeny v návaznosti na Evropský referenční rámec pro jazyky, nebo si na jejich základě vytvořit tabulky vlastní.

Ukážeme si zde tabulku, kterou navrhuje C. Tagliante, a to pro úroveň A1.

**Příklad:**

Grille pour un descripteur de niveau A1⁴

Écriture créative

Pour écrire des phrases et des expressions simples sur lui/elle-même et des personnages imaginaires, où ils vivent et ce qu'ils font.

⁴ Tagliante (2005: 70)

Compréhension de la consigne	0	0,5	1	1,5	2
Performance globale	0	0,5	1	1,5	2
Structures simples correctes	0	0,5	1	1,5	2
Lexique approprié (décrire, domaine privé)	0	0,5	1	1,5	2
Présence d'articulateurs très simples, comme « et » et « mais »	0	0,5	1	1,5	2

Maximální počet bodů, který může žák v tomto případě obdržet, je 10. Body si potom převedete na příslušnou známku – viz podkapitola 7.2. Jak již bylo řečeno dříve, v knize C. Tagliante naleznete rovněž tabulky pro zbývající jazykové úrovně (str. 70–72). Tabulky si můžete opět upravit pro vlastní potřebu.

Při evaluaci ústní a písemné produkce můžete rovněž použít evaluační tabulky navržené tvůrci státních maturitních zkoušek.

Část pro zájemce

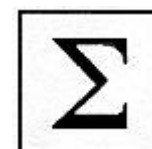
V následující knize si projděte 9. kapitolu nazvanou „Activités d'évaluation par niveau et par compétence langagière“ (str. 99–186), zaměřte se zejména na jednotlivé evaluační tabulky s bodovým hodnocením, které autorka k jednotlivým aktivitám připojila. Není důležité pročítat podrobně celou kapitolu, nicméně si vyberte alespoň 5–10 aktivit.

TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International.



Shrnutí kapitoly

- Hodnocení by mělo být věrohodné a mělo by vyučujícímu i žákům poskytnout dostatečnou zpětnou vazbu.
- Při evaluaci je třeba se vyhnout příliš subjektivnímu hodnocení. To můžeme eliminovat, používáme-li evaluační tabulky s bodovým hodnocením a seznámíme-li se s negativními faktory, které nás v průběhu hodnocení ovlivňují.



- Zapamatujte si, že příliš subjektivní hodnocení snižuje autoritu a důvěryhodnost vyučujícího.

**Kontrolní otázky a úkoly:**

1. Které faktory negativně ovlivňují ústní a písemné hodnocení?
2. Je možné 100% eliminovat subjektivní hodnocení?
3. Která testová cvičení nám poskytují nejobjektivnější hodnocení?

**Citovaná a doporučená literatura**

TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International.

Závěrem

Milé studentky a studenti,

Učitelské povolání, na které se připravujete, si vyžaduje vysoké odborné i lidské kvality. Nelze je vykonávat bez lásky k dětem, bez motivace a určité dávky kreativity.

Věříme, že tento studijní text splní svůj cíl, že Vám pomůže zvládnout Vaše první „učitelské“ krůčky.

Žádné zázračné recepty – jak se stát výborným učitelem – neexistují. Úspěch spočívá v systematické práci, v neustálém sebevzdělávání a ve zdokonalování používaných metod.

Přejeme Vám, aby Vám pedagogická práce dlouho přinášela hodně radosti a úspěchů. A hlavně hodně dobrých a pro francouzštinu zapálených studentů!

Za kolektiv autorek:

Jitka Smičeková

Souhrnné bibliografické údaje

- ABBS, B., FREEBAIRN, I. (1993), *Blueprint One – Teacher's Book*, Harlow: Longman.
- ALLALI, J.-P. (1999), *Petit Larousse des jeux*, Paris: Larousse.
- BARTHE, M., CHOVELON, B. (2003), *Le français par les textes II*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CAPELLE, G., MENAND, R. (2003), *Taxi! 1*, Paris: Hachette.
- CARE, J.-M., DEBUSER, F. (1991), *Jeu, Langue et créativité. Les jeux dans la classe de français*, Paris: Hachette F. L. E.
- DEDKOVÁ, I., SUCHÁNKOVÁ, J., OROSZYOVÁ, S. (2006), *Tests sur le lexique et la grammaire de la langue française (CD-ROM)*, Frýdek-Místek: Obchodní akademie Frýdek-Místek.
- DELATOUR, Y., JENNEPIN, D., LÉON-DUFOUR, M., TEYSSIER, B. (2004), *Nouvelle Grammaire du Français*, Paris: Hachette.
- DIAZ, O. (oct. 1991), *Pic et pic...et phonétique*, dans *Le Français dans le monde*.
- DOHALSKÁ, M., Schulzová, O. (1991), *Fonetika francouzštiny*, Praha: SPN.
- FENCLOVÁ, M. (2007), *Stručná korektivní fonetika francouzštin*, Plzeň.
- GERMAIN, C. (1993), *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*, Paris: CLE International.
- GUIMBRETIERE, E. (1994), *Phonétique et enseignement de l'oral*, Paris: Didier/Barier.
- HENDRICH, J. a kol. (1988), *Didaktika cizích jazyků*, Praha: SPN.
- HENDRICH, J., RADINA, O., TLÁSKAL, J. (1992), *Francouzská mluvnice*, Praha: SPN.
- LÉON, P. (1966), *Prononciation du français standard*, Paris: Didier.
- MARTENS, P. (1986), *Nouveau solfège de la fiction*, Paris: Edition Librerie théâtrale.
- MENSENDORF-POUILLY, L.-A. (1996), *Dossier d'utilisation de la chanson en classe de langue*, Plzeň: Nakladatelství Fraus.
- PALUCCI, R. (juil. 1994), *Jeux de communication*, dans *Le Français dans le monde*.
- PRAVDA, M., PRAVDOVÁ, M. (2000), *Francouzština pro samouky*, LEDA.

PRAVDOVÁ, M. (1999), *Le français pour vous*, LEDA.

QUENEAU, R. (1995), „Homéoléleutes“ in *Exercices de style*, Paris: Gallimard.

SMIČEKOVÁ, J. (1998), *Francouzská výslovnost z lingvodidaktického hlediska*. (disertační práce) Bratislava: Univerzita Komenského.

TAGLIANTE, C. (2005), *L'évaluation et le Cadre européen commun*, Paris: CLE International.

TAGLIANTE, C. (2006), *La classe de langue*, Paris: CLE International.

www.commeaucinema.com

www.fle.fr/index-page-cartable_prof.html

www.form-a-com.org

www.geocities.com/foursov/

www.infinet.com/divertissement/cinema

www.rfimusique.com

<http://web.uvic.ca/hrd/hotpot/>