

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra francouzského jazyka a literatury

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Výuka mediace v hodinách cizího jazyka

Teaching mediation in the foreign language classroom

Gabriela Komendová

Vedoucí práce: Mgr. Tomáš Klinka, Ph.D.

Studijní program: Učitelství pro střední školy (N7504)

Studijní obor: N FJ-PG (7504T217, 7504T223)

2021/2022

Odevzdáním této diplomové práce na téma *Výuka mediace v hodinách cizího jazyka* potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

Chelmsford, Spojené Království, 11.7.2022

Poděkování patří především vedoucímu práce Mgr. Tomáši Klinkovi, PhD. za odborné vedení a nezměrnou trpělivost. Děkuji také svým studentům, bez jejichž nasazení a pečlivosti při řešení úloh by tato práce nemohla vzniknout.

ABSTRAKT

Diplomová práce *Výuka mediace v hodinách cizího jazyka* se zabývá mediací jako jednou ze čtyř komunikačních činností či módů komunikace podle Doplnkového vydání Společného evropského referenčního rámce pro jazyky a možnostmi výuky mediace v hodinách jazyků, zejména francouzštiny. Cílem práce je jednak seznámit učitele a další odborníky z oblasti lingvodidaktiky se základními principy mediace, jednak poskytnout pedagogům návod na tvorbu mediačních úloh a jejich realizaci ve výuce, a to včetně plánů hodin určených pro výuku francouzského jazyka. Ve své teoretické části práce pojednává o pojetí mediace ve Společném evropském referenčním rámci a jeho Doplnkovém vydání, o mediačních úlohách, jejich charakteristikách, typech a parametrech, k nimž je třeba přihlížet při plánování výuky mediace. Praktická část sestává ze dvou fází. První je analýza mediačních úloh publikovaných v různých aktuálních učebnicích francouzštiny založená na kritériích stanovených v teoretické části práce. Druhá popisuje průběh vyučovacích hodin francouzštiny zaměřených na mediaci realizovaných ve čtyřech skupinách studentů čtyřletého gymnázia s různou úrovní jazykové kompetence, a to podle výukových plánů navržených v rámci této práce.

KLÍČOVÁ SLOVA

mediace, výuka mediace, FLE, francouzský jazyk, výuka jazyků, SERRR

ABSTRACT

The paper *Teaching mediation in the foreign language classroom* concerns itself with mediation as one of the communicative activities or modes of communication defined by the Common European Frame of Reference for Languages' Companion Volume and the possibilities of teaching mediation as part of teaching foreign languages, French in particular. Its principal aims are to familiarise language teachers and other language education professionals with the essentials of mediation and to provide teachers with a mediation task creating manual including mediation-oriented lesson plans for French language teaching. The theoretical part of the paper deals with how mediation is represented in the Common European Frame of Reference for Languages and in the Companion Volume, as well as with mediation tasks, their characteristics, types, and the parameters that need to be considered when planning mediation teaching. The practical part consists of two stages. The first is an analysis of mediation tasks published in various contemporary French language textbooks based on criteria established in the theoretical part of the paper. The other describes mediation-oriented French lessons taught on the basis of lesson plans designed as part of the present thesis to four groups of secondary school students with varying levels of linguistic competence.

KEYWORDS

mediation, teaching mediation, FLE, French language, language teaching, CEFR

Obsah

Úvod	9
1 Mediace ve Společném evropském referenčním rámci	12
1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky	12
1.2 Mediace ve SERRJ 2001	12
1.3 Doplnkové vydání	15
2 Mediace	16
2.1 Co je mediace	16
2.2 Mediace: historie a význam pojmu v různých disciplínách	17
2.3 Typy mediace	19
2.4 Mediační činnosti a strategie	21
2.4.1 Mediační činnosti	23
2.4.2 Mediační strategie	27
3 Výuka mediace	30
3.1 Mediace v hodině jazyka	30
3.2 Mediační úlohy	34
3.2.1 Co jsou mediační úlohy	34
3.2.2 Možná třídění	35
3.2.3 Výzkum mediačních úloh Marie Stathopoulou	38
3.2.4 Premediační a postmediační aktivity	42
3.2.5 Tvorba mediačních úloh	43
3.3 Hodnocení mediace	45
4 Mediační úlohy v současných učebnicích francouzštiny	47
4.1 Mediační úlohy v <i>Entre Nous 3</i>	47

4.1.1	Úlohy v <i>Entre Nous 3</i> na mediaci v rámci jednoho jazyka	49
4.1.2	Úlohy v <i>Entre Nous 3</i> na mediaci mezi dvěma jazyky.....	55
4.2	Mediační úlohy v <i>Édito A1</i>	60
4.3	Srovnání a shrnutí	65
4.4	Mediace v dalších učebnicích	67
5	Výuka mediace v praxi	69
5.1	Postup přípravy úloh	69
5.2	Premediační a postmediační aktivity	70
5.3	Volba zadání a cílové skupiny	70
5.4	Mediace textu v 1.R.....	71
5.4.1	Charakteristika skupiny	71
5.4.2	Zadání úlohy	71
5.4.3	Premediační aktivity	73
5.4.4	Řešení úlohy	74
5.4.5	Postmediační aktivity	74
5.4.6	Zhodnocení a doporučení	75
5.5	Mediace textu v 1.P	75
5.5.1	Charakteristika skupiny	76
5.5.2	Zadání úlohy	76
5.5.3	Premediační aktivity	79
5.5.4	Řešení úlohy	80
5.5.5	Postmediační aktivity	80
5.5.6	Zhodnocení a doporučení	80
5.6	Mediace textů a konceptů ve 2.J.....	81
5.6.1	Charakteristika skupiny	81

5.6.2	Zadání úlohy	81
5.6.3	Premediační aktivity	84
5.6.4	Řešení úlohy	84
5.6.5	Postmediační aktivity	85
5.6.6	Zhodnocení a doporučení	85
5.7	Mediace komunikace ve 3.F	86
5.7.1	Charakteristika skupiny	86
5.7.2	Zadání úlohy	86
5.7.3	Premediační aktivity	88
5.7.4	Řešení úlohy	90
5.7.5	Postmediační aktivity	91
5.7.6	Zhodnocení a doporučení	91
	Závěr	93
	Seznam použitých informačních zdrojů	102
	Seznam příloh	104

Úvod

Při komunikaci mezi lidmi nezdědka nastávají situace, kdy se dvě strany nejsou schopny domluvit přímo a potřebují pomoc třetí osoby. Důvodem mohou být jazykové či kulturní rozdíly, odlišná míra znalosti či chápání určitého konceptu, případně konfliktní situace. Ve všech těchto případech může komunikaci usnadnit prostředník neboli mediátor. V závislosti na typu komunikačních překážek rozlišujeme různé druhy mediace. Podle toho, co mediátor zprostředkovává, hovoříme o mediaci textů, konceptů či komunikace (2018: 104). V reálných komunikačních situacích se ovšem typy komunikačních bariér, a tedy i typy mediace, často překrývají. Tato práce se věnuje mediaci jazykové, od níž ale v praxi nelze zcela oddělit např. mediaci kulturní. Jazyková mediace neprobíhá vždy mezi stranami hovořícími odlišnými jazyky. Komunikační obtíže mohou být způsobeny různou mírou znalosti téhož jazyka, užíváním jeho různých variet, např. regionálních či profesních, či odbornou, zhuštěnou apod. povahou textu.

Výchozím dokumentem pro tuto práci je Společný evropský referenční rámec pro jazyky (dále jen Rámec), protože se zabývá mediací jako jednou z činností, kterou by měl uživatel jazyka ovládat. Mediáci je věnován skromný prostor už v první vydané verzi z r. 2001, stěžejní pro ni však je tzv. Doplnkové vydání Rámce z r. 2018, které přineslo škály deskriptorů pro různé mediační činnosti a strategie. Teoretická část práce se opírá kromě Doplnkového vydání především o dílo *Cross-language mediation in foreign language teaching and testing* řecké autorky Marie Stathopoulou a odborné články vydané v letech 2017-2021. Bohatým zdrojem jsou i webináře a další video materiály dostupné online. Všechny překlady částí děl citovaných v textu jsou vlastním dílem autorky.

Práce se zaměřuje na jazykovou mediaci v kontextu lingvodidaktiky. Text je tedy určen zejména učitelům a budoucím učitelům jazyků. Cíle práce jsou dva. Prvním je poskytnout pedagogům uvedení do problematiky mediace a jejího vyučování, čehož bude dosaženo shrnutím nejdůležitějších poznatků z dostupných zdrojů a objasněním jejich relevance pro jazykovou výuku. Druhým cílem je předložit učitelům jednak návod na tvorbu mediačních úloh a jejich aplikaci ve výuce, jednak v praxi využitelné plány hodin zaměřených na různé druhy mediace, s jejichž použitím může učitel vést ucelenou sérii lekcí, jejichž výsledkem bude osvojení mediačních strategií potřebných pro konkrétní typ

komunikační situace. Návod bude sestaven na základě poznatků z odborných pramenů, plány mediačních úloh pak budou kromě teoretické opory vycházet i z rozboru mediačních úloh již publikovaných v učebnicích francouzského jazyka. Výsledné materiály jsou určeny učitelům a studentům francouzštiny, nic však nebrání jejich adaptaci pro výuku jiných jazyků.

Motivů výběru tématu práce je několik. Prvním je relativně nový charakter tématu. Pozornost odborníků na poli lingvodidaktiky k mediaci výrazněji přitáhlo až zveřejnění Doplnkového vydání v roce 2018. Objem dostupných pramenů k tématu, především v češtině, je tudíž výrazně menší ve srovnání s jinými aspekty jazykové výuky. Doplnkové vydání ještě ani není přeloženo do češtiny. Domnívám se tedy, že text srozumitelně shrnující základní informace o mediaci a poskytující návod na její výuku je v našem prostředí potřebný a přinese učitelům užitek. Druhý podnět k výběru tématu pochází z mé vlastní pedagogické praxe. Často se setkávám s obtížemi zejména pokročilejších studentů při interpretaci, tedy shrnutí, zjednodušení, parafrázování, vybírání podstatných informací ze zdrojového materiálu (článku, videa, grafu apod.), zejména má-li být interpretace srozumitelná spolužákům. Tento nedostatek je také patrný u studentů bilingvních v českém a francouzském jazyce, kteří, jsou-li požádáni o vysvětlení slova, fráze či konceptu francouzsky, ale slovy odpovídajícími úrovni nebilangvních spolužáků, často buď parafrázuji na své úrovni, aniž by jazyk jakkoliv uzpůsobili, takže spolužáci nerozumí, nebo raději volí překlad do češtiny. Z toho je zřejmé, že schopnost mediace nepřichází automaticky při osvojování ostatních aspektů jazyka a že je třeba studenty učit být mediátory. Třetí motiv se objevil až během psaní práce a význam tématu v českém i evropském kontextu dále zdůraznil. Potřeba nejen komunikovat, ale také facilitovat komunikaci v souvislosti s migrací občanů a s rostoucí mírou plurikulturního a plurilingvního charakteru evropské společnosti byla samozřejmě patrná již dříve, nyní je ale zjevné, že vlna migrace z Ukrajiny promění, byť možná jen dočasně, charakter interakcí ve společnosti u nás i v dalších evropských zemích. Soužití národů, jakkoli obohacující, nevyhnutelně přináší i konflikty a obtíže v komunikaci, ať už vyvolané jazykovou bariérou nebo kulturními odlišnostmi. O to více bude zapotřebí ovládat mediaci, ale také ji umět učit. Osoby komunikující a spolupracující s migranty a napomáhající jejich integraci budou

schopnost mediace potřebovat a je na učitelích ukrajinštiny i dalších jazyků, aby je naučili vhodné strategie.

Práce je rozdělena na teoretickou a praktickou část. První kapitola představuje Rámec, změny v Doplnkovém vydání oproti první verzi a roli mediace v obou dokumentech. Druhá kapitola vysvětluje mediaci a její různé druhy, rozdíl mezi mediačními aktivitami a strategiemi, a dále představuje škály deskriptorů pro mediaci, které najdeme v Doplnkovém vydání. Třetí kapitola je věnována výuce mediace v hodinách cizího jazyka a tvoří teoretickou oporu pro praktickou část práce. Shrnuje doporučení pro výuku a hodnocení mediace z různých webinářů, představuje výzkumný projekt řecké autorky specializující se na mediaci Marie Stathopoulou, jehož výsledky se staly základem pro tvorbu deskriptorů pro mediaci v Doplnkovém vydání, nastiňuje různé možnosti nahlížení na mediační úlohy podle jejich charakteristik a přináší praktický návod pro pedagogy, jak mediační úlohy tvořit a hodnotit. Praktická část má dvě etapy. První je analýza mediačních úloh z vybraných učebnic francouzštiny založená na teoretických poznatcích z kapitol 2 a 3. Druhá popisuje tvorbu a realizaci mediačních úloh v hodinách francouzštiny se studenty čtyřletého gymnázia. Přílohy práce obsahují čtyři ucelené výukové plány těchto hodin, a dále ukázky použitých materiálů a prací studentů.

1 Mediace ve Společném evropském referenčním rámci

Úvodní kapitola práce představuje Společný evropský referenční rámec pro jazyky a jeho aktualizované Doplňkové vydání, stručně popisuje inovace a porovnává pojetí mediace v obou dokumentech.

1.1 Společný evropský referenční rámec pro jazyky

Společný evropský referenční rámec pro jazyky je dokument sestavený Programem jazykové politiky Rady Evropy, poprvé publikovaný v r. 2001 jako součást celkového záměru podporovat jazykovou vybavenost Evropanů a jejich schopnost zvládat rostoucí nároky mezinárodní mobility a spolupráce, chránit a rozvíjet kulturní různorodost Evropy, podporovat vzájemné porozumění a toleranci národů a kultur a předcházet rizikovým jevům jako xenofobie a ultranacionalismus, předsudky či diskriminace. Prostředkem k naplnění těchto záměrů je jazykové vzdělávání založené na potřebách, motivaci a možnostech studentů, s konkrétně nastavenými a dosažitelnými cíli výuky a transparentním systémem hodnocení jejich plnění (2001: 2-3). Rámec pomáhá tvořit takovýto systém jazykového vzdělávání. Poskytuje odborníkům v lingvodidaktice oporu při přípravě sylabů jazykových kurzů a vzdělávacích programů (2001: 1), tvorbě výukových materiálů, při výuce samotné, při přípravě a hodnocení jazykových zkoušek, a studentům při učení a hodnocení vlastních pokroků. Díky transparentnímu a mezinárodně použitelnému systému posuzování a označování jazykových úrovní, tedy tzv. Společné referenční úrovně A1 – C2, usnadňuje Rámec spolupráci profesionálům a institucím v různých zemích, koordinaci jejich činnosti, vzájemnou srovnatelnost certifikací apod. (2001: 5-6) Pro jednotlivé aspekty užívání jazyka má dělení do úrovní formu škál. Jeden stupeň škály je tzv. deskriptor a má podobu věty či krátkého odstavce popisujícího, co uživatel na dané úrovni dokáže.

1.2 Mediace ve SERRJ 2001

Koncept mediace se v Rámci neobjevil až v aktualizovaném Doplňkovém vydání z r. 2018, přestože systematickou pozornost odborníků mediace získala až po jeho zveřejnění. Všechny základní myšlenky, z nichž vychází detailní rozpracování konceptu mediace v Doplňkovém vydání, nacházíme již v původní verzi. Rámec zastává tzv. činnostně

orientovaný přístup k užívání a osvojování jazyka, tedy takový, kde je uživatel chápán především jako společenský činitel, tedy člen společnosti, který v různých prostředích a situacích plní určité úkoly, a to nejen jazykové povahy. Z hlediska užívání jazyka uplatňuje za účelem těchto společenských úkolů tzv. komunikační činnosti (2001:9). Tyto činnosti Rámec dělí na produkci, recepci, interakci a mediaci, z nichž každá může mít mluvenou či psanou formu, případně kombinaci obou, v případě interakce rozlišuje navíc online interakci. Mediaci definuje jako umožnění komunikace mezi dvěma osobami, které nejsou z jakéhokoliv důvodu komunikovat přímo, a poznámku, že opětovné zpracování již existujícího textu má zásadní místo v normálním jazykovém fungování lidských společností (2001: 14). Rámec klade důraz na společenský rozměr jazyka, interakci a mediaci jako procesy spoluutváření významu a neustálý pohyb mezi individuální a sociální úrovní při osvojování jazyka, a to zejména díky již zmíněnému nahlížení na uživatele jazyka jako na společenského činitele (North a Piccardo 2016: 5). Zdůrazňuje také, že při mediačních činnostech uživatel jazyka nevyjadřuje vlastní myšlenky, pouze dělá prostředníka komunikačním partnerům (2001: 87).

První vydání hovoří i o mediačních činnostech a strategiích. Mediační činnosti dělí na mluvené a psané. Mezi mluvené řadí simultánní a konsekutivní tlumočení, tlumočení v neformálních kontextech, např. pro přátele, rodinu, kolegy, klienty apod. v různých společenských a transakčních situacích, překlad cedulí, jídelních lístků atd. Jako příklady psaných mediačních činností uvádí přesný překlad, např. smluv či právních nebo vědeckých textů, překlad literárních děl, sumarizaci podstatného např. z novinového článku a parafrázi např. odborného textu pro laika (2001: 87).

Mediační strategie Rámec chápe jako způsoby, jak uživatel jazyka za použití omezených prostředků zpracovává informace a tvoří význam ekvivalentní tomu původnímu. Bere v úvahu postupy uplatňované jednak před samotnou mediací, tedy plánování (rozvíjení vlastních znalostí v dané oblasti, vyhledávání podkladů, příprava glosáře, uvážení potřeb účastníků, volba tlumočené jednotky), provedení (první náhled na zdrojový text a formulace posledního úseku promluvy v reálném čase, zaznamenávání možností, překladových ekvivalentů, překlenování mezer), hodnocení (kontrola shody dvou verzí, kontrola

konzistence v užívání jazykových prostředků) a opravy (doladění za pomoci slovníků, tezaurů, konzultace s odborníky a dalšími zdroji) (2002: 88).

Je tedy zjevné, že pevné základy konceptu mediace byly položeny již v prvním vydání Rámce. Nedostatečné rozvinutí spočívá především v tom, že pro mediační aktivity ani strategie nejsou uvedeny žádné škály deskriptorů, a dále v neúplném výčtu mediačních aktivit, který nepokrývá situace, kde může probíhat mediace, tak komplexně jako škály v Doplnkovém vydání, a který se omezuje prakticky výhradně na mediaci textů. North a Piccardo v textu *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation* (2016: 7) poukazují na zkreslenou interpretaci pojetí mediace v Rámci z r. 2001 jako probíhající výhradně mezi dvěma různými jazyky. Upozorňují, že Rámec neomezuje mediaci pouze na mezijazykovou, což dokládají citacemi z oddílu 2.1.3, který zmiňuje, že osoby spolu nejsou schopny komunikovat z jakéhokoliv důvodu (2001: 14), dále z oddílu 4.4.4, který uvádí, že osoby neschopné komunikace jsou obvykle, ale ne výhradně, mluvčí různých jazyků (2001: 87) a oddílu 4.6.4, který připouští, že při mediaci může jak zdrojový, tak výsledný text být v prvním či v cílovém jazyce, a nevylučuje, že jsou oba v tomtéž jazyce (2001: 99). Následkem toho byla před zveřejněním Doplnkového vydání mediace chápána především jako překlad a tlumočení (North a Piccardo 2016: 6). To se dnes jeví jako paradoxní, protože aktuální texty o mediaci včetně Doplnkového vydání (2018: 107, dále např. Stathopoulou 2015: 18 či Howell 2017) striktně rozlišují mezi překladem či tlumočením a mediací. Howell (2017) uvádí, že zatímco profesionální překlad či tlumočení má za cíl přenést co nejpřesněji význam ze zdrojového textu do výsledného, účelem mezijazykové mediace je poskytnout určité informace ze zdrojového materiálu způsobem adekvátním danému kontextu. Mediace navíc obvykle probíhá v neformálních situacích, kde přesné zachování významu zdroje není tak zásadní, resp. jeho nezachování nepředstavuje taková rizika, jako např. v prostředí právním, lékařském či vědeckém. Jsme-li například na dovolené se svými rodiči, kteří neovládají jazyk dané země, stačí, když jim při čtení turistického průvodce či brožury přeložíme vybrané informace relevantní pro naši cestu, jistě není třeba překládat celý text a sdělovat jim všechny detaily významu. Jde o mediaci, v tomto případě o spontánní a neformální, tedy nikoli profesionální, překlad. Pěkný příklad výběru relevantních informací uvádí Victoria Clark ve své přednášce *Introducing interaction and mediation in language assessment* (2020: 4:08). Jsme-li ve francouzské restauraci se známou, která nemluví

francouzsky a není červené maso, nemá smysl překládat pro ni celý jídelní lístek ve francouzštině. Rozhodneme se, které jeho části přeložíme, s ohledem na to, z čeho by si mohla vybrat. Je zřejmé, že takto selektivní přenos informací např. ze soudního spisu či lékařské zprávy může mít závažné následky a při překladu takových dokumentů nejde o mediaci.

1.3 Doplnkové vydání

V r. 2018 vyšla aktualizovaná verze Rámce, tzv. Doplnkové vydání, čímž však neztratilo platnost nic z vydání původního. Některé deskriptory dostaly nové znění, některé škály byly rozšířeny. Na stávajících škálách přibyly deskriptory pro úroveň pre-A1. Vznikla řada nových škál – pro znakovou řeč, komunikaci na internetu, práci s literaturou a dalšími uměleckými texty, pro užívání telekomunikací, sdělování informací, a právě pro mediaci (2018: 50). Vytvoření deskriptorů pro mediaci a její širší rozpracování bylo jedním z hlavních cílů aktualizovaného vydání. Za tímto účelem proběhl v letech 2014-2016 projekt Programu jazykové politiky Rady Evropy (North a Piccardo 2016: 3). Uvedení škál pro mediaci je v souladu s dalším rozvojem činnostně orientovaného přístupu a s prohloubením vnímání uživatele jazyka jako společenského činitele. Oproti prvnímu vydání je kladen větší důraz na provázanost dovedností, na něž bylo učení jazyka tradičně děleno, tedy mluvení, psaní, poslechu s porozuměním a čtení s porozuměním, a jejich souběžné spíše než oddělené využívání v reálných komunikačních situacích (2018: 30). Škály jsou tříděny podle čtyř komunikačních činností či módů komunikace – recepce, produkce, interakce a mediace, protože dosažená úroveň jazyka uživatele se posuzuje dle schopnosti využívat svůj jazykový a kulturní repertoár při zvládnání životních situací. Celkem najdeme v Doplnkovém vydání čtyřadvacet škál pro tři typy mediačních činností a dva typy mediačních strategií. O všech detailně pojednává následující kapitola.

V této kapitole jsme se seznámili s klíčovými principy Společného evropského referenčního rámce pro jazyky, viděli jsme inovace, jimiž se od původní verze z roku 2001 liší Doplnkové vydání publikované v roce 2018, a srovnali jsme pojetí mediace jako jedné z komunikačních činností v obou vydáních.

2 Mediace

Tato kapitola pojednává z teoretického hlediska o mediaci, jejích typech, o historii pojmu mediace a jeho významu v různých vědních disciplínách. Vysvětluje rozdíl mezi mediačními činnostmi a strategiemi a představuje jednotlivé škály v Doplnkovém vydání Rámce.

2.1 Co je mediace

Rámec definuje mediaci jako proces umožnění komunikace mezi dvěma osobami, které spolu z jakéhokoli důvodu nemohou komunikovat přímo (2001: 14). Jak bylo zmíněno již v úvodu, komunikační obtíže mohou mít nejrůznější důvody, od absence společného jazyka či vzájemnou neznalost kulturních zvyklostí přes odlišnou míru znalosti či chápání určitého konceptu, problematiky, terminologie či situace, nedostatek informací, různý stupeň vzdělání či gramotnosti, smyslová postižení až po neshody pramenící z neshody názorů, očekávání a cílů komunikačních partnerů.

Jak zdůrazňuje Santa-Cruz (2020: 00:21), podmínkou mediace je potřeba nebo obtíž. Mediátor pomáhá komunikačním partnerům stavět mosty přes tyto překážky a sdělovat, případně i společně konstruovat, význam. Jeho úkolem je vytvářet vhodné podmínky pro komunikaci a spolupráci (2018: 103, 106). To se může dít v několika různých jazycích, v různých varietách téhož jazyka, ale i v rámci jediného jazykového kódu, formou psanou či mluvenou, případně kombinací obojího.

Podstatou mediace je selekce relevantních informací ze zdroje, jímž může být sdělení jednoho z účastníků nebo textový či vizuální materiál, a jejich předání druhému účastníkovi adekvátním způsobem, tzn. jazykem, terminologií apod., kterým rozumí. K adekvátnímu způsobu patří i např. míra formálnosti vhodná pro danou situaci, volba slov odpovídající věku, úrovni vzdělání či intelektu příjemce, rejstřík jazyka odpovídající požadavkům na výsledný text apod.

Stathopoulou (2015: 18) podotýká, že přenos významu vždy znamená i přenos z jednoho kontextu do druhého. Tato rekontextualizace nevyhnutelně přináší transformaci původního textu – např. zjednodušení, zkrácení či naopak rozšíření, změna míry formálnosti nebo vytažení pouze některých informací s cílem, aby výsledek odpovídal cílovému

kontextu. To je při mediaci důležitější než přesný přenos všech detailů původního významu. Právě to mediaci odlišuje od profesionálního překladu a tlumočení. Mediátor se pohybuje někdy mezi dvěma jazyky, jindy dvěma odlišnými typy textů, mezi různými kulturami, v případě mediace konfliktů i mezi neshodnými názory a přáními účastníků, ale vždy musí zvládat přecházet mezi dvěma různými kontexty. Zmešká-li student přednášku a požádá spolužáka o shrnutí jejího obsahu, dostane se mu pravděpodobně zcela jiného typu textu, než jakým byla ona přednáška. Spolužák mu buď ústně či písemně, např. neformálním emailem, sdělí, o čem přednášející mluvil, a v ideálním případě dokáže vybrat podstatné informace a vynechat části ke studiu nepotřebné. Mezi výchozím a výstupním textem bude značný rozdíl v míře formálnosti, a tedy i v použitých jazykových prostředcích. Spolužák zde pracuje jednak v kontextu veřejné komunikace, odborného, vědeckého či populárně naučného textu a spisovného jazyka, a zároveň v kontextu komunikace soukromé, textu zjednodušeného a jazyka spíše hovorového.

2.2 Mediace: historie a význam pojmu v různých disciplínách

Koncept mediace pochopitelně nevznikl až s moderní lingvodidaktikou a jeho název se neobjevil poprvé až v Rámci. Stathopoulou (2015: 32) uvádí jako možnosti etymologie buď latinské adjektivum *medius* – prostřední nebo latinské sloveso *mediare* – dělit napůl, být uprostřed, dělat prostředníka. Zmiňuje také, že čínský ekvivalent slovesa *mediovat* znamená „vstoupit mezi dvě strany a vyřešit problém“. Samotný koncept mediace existuje již od starověku a je doložena existence mediátora jako klíčové a hojně využívané společenské instituce v civilizacích jako Babylon, Fénicie, Řecko a Řím (2015: 33).

Dnes se pojem mediace používá v různých oblastech lidské činnosti, a to v poměrně výrazně odlišných významech.

V doméně řešení konfliktů představuje mediace způsob urovnání sporů alternativní cestou s cílem jednak vyhnout se vyhroceným konfrontacím, zdlouhavým soudním sporům, případně dokonce násilí, jednak dosáhnout dobrovolné a pro obě strany přijatelné dohody (Stathopoulou 2015: 34). Jak a zda vůbec je tato forma řešení sporů institucionalizovaná záleží na daném státě. Rada Evropy uznala mediaci jako efektivní metodu řešení neshod, která pomáhá snižovat čas strávený u soudu i finanční náklady jednotlivců i firem na soudní

řízení. V roce 1999 apelovaly hlavy členských států a vlád na vytvoření místních alternativních a mimosoudních cest k řešení sporů ve státech Rady Evropy s myšlenkou usnadnit občanům přístup ke spravedlnosti (Stathopoulou 2015: 34).

V České republice existují dvě zákonem uznané instituce s touto funkcí. První je tzv. Probační a mediační služba, která v konfliktech trestněprávního charakteru spolupracuje se soudem a usiluje o dohodu mezi pachatelem a poškozeným a o uložení alternativního trestu, většinou veřejně prospěšných prací, domácího vězení či probačního programu, což bývá sociální výcvik, psychologická péče, rekvalifikace, doškolování apod., a to namísto trestu odnětí svobody. Typicky se týká mladistvých pachatelů, tedy starších patnácti, ale mladších osmnácti let, případně těhotných žen a matek dětí mladších jednoho roku. Nejde o alternativu soudního řízení, ale jeho doplněk, přičemž k dohodě stran dosažené s pomocí mediátora může soud přihlídnout.

Druhou institucí je mediátor, který naopak řeší konflikty spadající do jiného než trestního práva. Typicky jde o sousedské, rodinné a dědické spory, spory mezi rodiči a školou či občany a obecními úřady, pracovněprávní a obchodněprávní. Zde je cílem dosáhnout dohody mimosoudní cestou a řízení se vyhnout. Výjimkou je mediace předrozvodová, která může manželům pomoci domluvit se a k soudu přijít s návrhem dohody, nelze se mu však vyhnout, protože rozvod mimosoudní cestou české právo na rozdíl od některých jiných zemí neumožňuje.

Přestože se požadavky na kvalifikaci mediátora a pracovníka Probační a mediační služby liší, nároky na jeho osobnostní vlastnosti a zásady práce jsou tytéž – nestranný a stejnou měrou se angažující v zájmu obou stran. Nesmí podporovat ani upřednostňovat žádnou stranu ani hodnotit či soudit (Stathopoulou 2015: 35). Podle Medkové je mediátor „speciálně školený odborník na mezilidskou komunikaci, vyjednávání a řešení konfliktů. V rámci mediace poslouchá a vnímá obě (všechny) strany sporu/konfliktu a zjišťuje, jaké jsou jejich skutečné potřeby a motivace.“ Mezi jeho činnosti patří řízení a komunikace všech stran sporu, pomáhá hledat nejlepší možné řešení, nehodnotí, neřeší a nerozhoduje. Stejně jako při mediaci v jazykovém smyslu užívá mediátor rozmanité strategie podle nároků dané situace, např. zaměření na obsah dohody, návrhy, podporu konstruktivního dialogu a vyjadřování potřeb a zájmů (Stathopoulou 2015: 35-36).

Stathopoulou zmiňuje užívání pojmu mediace v dalších oblastech a disciplínách, např. ve filosofii, v teorii komunikace a mediálních studiích či v translologii. Jako samostatné odvětví uvádí kulturní mediaci. V dalších oddílech sice uvidíme, že v pojetí lingvodidaktiky je kulturní mediace těsně provázaná s jazykovou, Stathopoulou (2015: 42-43) však zdůrazňuje, že v některých evropských zemích je kulturní mediátor profesí zajišťující odborné služby pro migranty. Takový mediátor pracuje pro vládu či neziskové či humanitární organizace a zprostředkovávají komunikaci mezi migranty a institucemi jako nemocnice, školy, církve, popř. lokálními místy setkávání komunit, čímž usnadňují integraci cizinců v novém etnickém a sociálním kontextu.

2.3 Typy mediace

Podle toho, co mediátor účastníkům pomáhá zprostředkovat, a také podle charakteru komunikačních překážek nastávají různé typy situací, a tedy i různé druhy mediace. Doplnkové vydání rozlišuje mediaci textů, konceptů a komunikace (2018: 104).

Mediace textů spočívá v předávání obsahu textu osobě, která k tomuto obsahu nemá přímý přístup vlivem jazykové, kulturní, významové či technické bariéry. Typickým příkladem je např. vyhledávání předem určených informací v autentickém materiálu (např. o cenách a termínech zájezdů v brožurě cestovní kanceláře) a jejich předání komunikačnímu partnerovi (např. formou emailu či ústního sdělení), popřípadě shrnutí a zjednodušení odborného článku pro laika. Tento význam převažuje v pojetí mediace v prvním vydání Rámce. Toto pojetí však bylo dále rozšířeno – dnes k mediaci textů řadíme i neinteraktivní činnosti, jako je pořizování poznámek z přednášky či vyjádření reakce na různé, obvykle umělecké, texty (2018: 106).

Mediace konceptů nastává, když mediátor usnadňuje druhým přístup ke znalostem či porozumění určitému konceptu, zejména když tento přístup sami přímo nemají. Tento typ mediace běžně a v mnoha podobách provádějí učitelé, rodiče, vychovatelé, školitelé apod. Snoubí se zde dva vzájemně se doplňující aspekty – utváření a rozvíjení významu s tvorbou podmínek, díky nimž může probíhat vzájemná výměna a rozvoj konceptů (2018: 106). Spolupráce a společná konstrukce významů zde znamená účast na skupinové práci či její vedení.

Mediace komunikace má za cíl usnadnit vzájemné porozumění a úspěšnou komunikaci navzdory individuálním, sociokulturním, sociolingvistickým či intelektuálním odlišnostem mezi účastníky. Mnohdy, avšak ne vždy, jde o situace, kde účastníci chtějí dosáhnout týchž komunikačních cílů. Mediátor se pak snaží ovlivnit vztah účastníků jak mezi sebou, tak i s ním samotným. Tento typ mediace klade obzvláštní nároky na mediátorovy dovednosti jako vyjednávání, diplomacie a řešení konfliktů (2018: 107). Situace tohoto typu nastávají běžně v soukromém, pracovním i školním prostředí a jsou ze své podstaty vždy interaktivní.

Doplňkové vydání (2018: 103) zmiňuje mediaci v sociálním, pedagogickém, kulturním, jazykovém či profesionálním kontextu. Na základě toho hovoří North a Piccardo (2016) o čtyřech typech mediace – jazykové, kulturní, sociální a pedagogické. Popisují je takto:

Jazyková mediace může probíhat mezi dvěma jazyky, pomáhá-li mediátor účastníkům překlenout jazykovou bariéru, nebo v rámci jednoho, zdrojového či cílového jazyka, mezi dvěma různými typy textů, tj. transformuje-li mediátor např. odborný text psaný vysoce formálním jazykem na text pro laika srozumitelný a hovorovější. Patří sem i flexibilní přepínání mezi kódy ve vícejazyčném prostředí, např. ve třídě či na pracovišti tak, aby nikdo nebyl z komunikace vyloučen.

Pedagogická mediace je nedílnou součástí veškerého efektivního vyučování. Pedagog či rodič provádí kognitivní mediaci, když zprostředkovává vědomosti, zkušenosti, schopnost kritického myšlení. Často však také pomáhá při utváření vztahů, prevence a řešení problémů a konfliktů, asistuje při začleňování určitých jedinců do kolektivu, při organizaci práce apod. Do kategorie pedagogické mediace tedy řadíme usnadňování přístupu k vědomostem a podporu rozvíjení vlastního myšlení, dále kolaborativní spoluutváření významu ve skupině, tedy kognitivní mediaci, a také utváření vhodných podmínek pro efektivní kognitivní mediaci prostřednictvím organizace prostoru pro kreativitu (North, Piccardo 2016: 11).

Sociální mediace podle North a Piccardo (2016: 10) nastává, když překážky v komunikaci nejsou jazykové povahy, ale kde mají komunikující strany odlišné perspektivy či očekávání, různě interpretují chování druhého, práva či povinnosti, zkrátka kde mají

komunikační obtíže spíše rysy konfliktu než jazykové bariéry. Mezi činnosti mediátora zde patří asistence při navazování nových partnerství, kde osobám nově přichozím do určitého sociálního kontextu pomáhá s jeho pochopením, dále asistence v situacích konfliktu či napětí, kde a mediátor napomáhá účastníkům najít shodu a konflikt vyřešit, a další práce s kulturními a jazykovými odlišnostmi, které by mohly být zdrojem konfrontace. Je však nutné zdůraznit, že každá mediace je ze své podstaty sociální, vždy jde o komunikaci a spolupráci účastníků, a to i při výuce jazyka.

Kulturní mediace je často propojená s mediací jazykovou. Součástí osvojování jakéhokoli jazyka je i poznávání kultur s ním spjatých a kompetence v užívání jazyka není úplná bez orientace v dané kultuře. Při zprostředkování informací z jednoho jazyka do druhého by měl být mediátor schopen rozpoznat a zachovat kulturní aspekty jak zdrojového, tak cílového textu a citlivě přecházet mezi kulturami obou stran.

Je třeba zdůraznit, že nejde o dvě vzájemně nezávislá a už vůbec ne vylučující se dělení, každé pouze bere při kategorizaci v potaz jiné aspekty mediace. Naopak je zjevné, že se v praxi překrývají: např. kulturní mediace může být jak textu, vstupují-li do přenosu informací i kulturní rozdíly mezi účastníky, tak komunikace, vznikne-li vlivem vzájemné neznalosti kultury nedorozumění či konflikt. Pedagogická mediace probíhá všude tam, kde je cílem poznání, pochopení, osvojení nových informací, konceptů, vzorců chování apod., tedy u kteréhokoliv ze tří typů (textů, konceptů, komunikace). Sociální mediace v pojetí North a Piccardo odpovídá mediaci komunikace, jazyková, někdy zároveň s kulturní, mediaci textů atd. Je také zřejmé, že typy mediace nejsou striktně oddělené kategorie a v reálných komunikačních situacích jsou v různé míře provázané. Tato práce se soustředí především na mediaci jazykovou, avšak její kulturní, sociální, ani – protože je text určen zejména učitelům jazyků – pedagogický rozměr se nesmíme snažit oddělit, naopak je třeba ji chápat v širokém kontextu zahrnujícím všechny tyto aspekty.

2.4 Mediační činnosti a strategie

Různé činnosti, které mediátor vykonává v závislosti na povaze dané komunikační situace, charakterizuje Doplnkové vydání škálami deskriptorů pro tři skupiny mediačních činností – v oblasti mediace textů, konceptů a komunikace. Postupy, které mediátor

uplatňuje za účelem úspěšného provedení mediačních činností, popisují dvě skupiny škál pro mediační strategie – strategie vysvětlování nového konceptu a strategie zjednodušování textu (2018: 104). Lze říci, že zatímco mediační činnosti jsou tím, co mediátor dělá, resp. co zprostředkuje, mediační strategie jsou způsoby, jak toho dosahuje.

Jednotlivé deskriptory charakterizují formou krátkého výroku o tom, co uživatel na dané úrovni v rámci dané mediační činnosti či strategie dokáže. Je třeba podotknout, že deskriptory nejsou k dispozici na všech úrovních pro všechny mediační činnosti a strategie. Neznamená to, že by je nebylo možné formulovat (2018: 41), ale že buď pro danou činnost či strategii není zapotřebí tak vysoké úrovně jazyka (v případě deskriptorů chybějících na úrovních C) nebo naopak že na dané úrovni není uživatel na danou mediační činnost či strategii dostatečně jazykově vybaven. Chybí tak například deskriptory pro úrovně Pre-A1, A1 a částečně A2 na škálách Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou či psanou formou (2018: 109-110) pro mediační činnosti a na škálách Rozšiřování hutného textu a Zestručňování textu pro mediační strategie (2018: 129), či deskriptory pro úrovně C1 a C2 na škále Předávání konkrétních informací psanou formou pro mediační činnosti, kde je uživatel odkázán na deskriptory pro úroveň B2 (2018: 108).

Rámec i Doplnkové vydání jsou pomůckami pro užívání a osvojování jazyka, je tedy logické, že se jejich pojetí mediace soustředí především na její jazykové aspekty. To však neznamená, že mediace popisovaná škálami v Doplnkovém vydání probíhá nutně mezi dvěma jazyky. Prvních osm škál pro mediaci textů operuje s pojmy Jazyk A a Jazyk B, ale text opakovaně zdůrazňuje, že A a B mohou být jak různé jazyky, tak různé variety téhož jazyka, různé rejstříky téže variety, jakákoliv kombinace uvedeného, nebo může jít o jeden a ten samý kód. Opakuje se též upozornění, že při konkrétní aplikaci deskriptorů v praxi by měl uživatel kódy A a B specifikovat (2018: např. 107). Důležitost upřesnění kódů A a B v deskriptoru při přípravě mediačních úloh pro studenty uvidíme v oddíle 3.2.

Mediační situace mají různou míru interaktivity. Zatímco někdy mediátor facilituje komunikaci mezi dvěma či více osobami, jindy pomáhá sdělit význam mluveného či psaného textu nebo grafického materiálu. I tam však nepřímo probíhá interakce mezi osobami, a to mezi příjemcem a autorem.

2.4.1 Mediační činnosti

Mediační činnosti odpovídají druhům mediace popsaným v podkapitole 2.3 podle toho, co je zprostředkováno, tedy mediaci textů, konceptů a komunikace.

Mediace textů

Pro mediaci textů najdeme v Doplnkovém vydání nejvíce škál – *Předávání konkrétních informací mluvenou či psanou formou* (2018: 107-108), *Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou či psanou formou* (2018: 109-110), *Zpracování textu mluvenou či psanou formou* (2018: 111-112) *Překlad psaného textu mluvenou či psanou formou* (2018: 114), *Pořizování poznámek z přednášky, porady, semináře atp.* (2018: 115), *Vyjádření osobní reakce na literární a další umělecké texty* (2018: 116) a *Analýza a kritika literárních a dalších uměleckých textů* (2018: 117).

Škály *Předávání konkrétních informací mluvenou a psanou formou* kladou důraz na schopnost vytáhnout z výchozího textu konkrétní, předem určené informace, nikoliv shrnout nejdůležitější sdělení. Typické mediační činnosti tohoto typu jsou např. vyhledávání údajů z brožur, jídelních lístků, e-shopů, ale i komplexnějších materiálů jako články či videa, a jejich následné písemné či ústní předání např. přátelům či kolegům.

Škály *Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou či psanou formou* charakterizují schopnost transformovat údaje z grafického materiálu jako graf, diagram, tabulka apod., na souvislý mluvený či psaný text. Klíčovými dovednostmi zde jsou popis grafického materiálu, vysvětlení vývoje v grafu, selekce a interpretace nejdůležitějších sdělení z empiricky získaných a graficky prezentovaných dat.

Škály *Zpracování textu mluvenou či psanou formou* popisují schopnost porozumět obsahu textu a jeho přenesení do textu nového, obvykle stručnější formou adekvátní účelu, jemuž nový text slouží (viz rekontextualizace v oddíle 2.1). Zatímco při předávání specifických informací mediátor hledá jednotlivé údaje a nepotřebuje číst či slyšet celý text, zde naopak shrnuje jeho globální význam. Klíčová je zde schopnost sumarizovat, skládat do jednoho textu sdělení z více zdrojů a objasnit příjemci určení, účel a stanoviska původního textu.

Škály *Překlad psaného textu mluvenou či psanou formou* nahlíží na překlad jako na velmi neformální činnost, rozhodně se nejedná o profesionální překlad či tlumočení. V případě ústního překladu jde o spontánní, neformální překlad, např. nápisů, značek či emailů ve všedních situacích. Škála hodnotí schopnost překládat zhruba a přibližně, zachytit hlavní sdělení na nižších úrovních jazyka a jemnější nuance na úrovních vyšších. Písemný překlad je o něco formálnější, ale ani v tomto případě ne profesionální činnost. Škála posuzuje srozumitelnost překladu, to, zda překlad respektuje odpovídající konvence cílového jazyka, nebo je ovlivněn formulacemi a strukturou původního textu, a schopnost zachytit nuance v originálním textu.

Škála *Pořizování poznámek z přednášky, porady, semináře atp.* se zabývá schopností poslouchat a současně zapisovat relevantní informace. Bere v potaz typ výchozího mluveného textu – od instrukcí přes přednášky či schůze na známá témata po přednášky či schůze na témata neznámá a komplexní, dále míru přizpůsobení ze strany mluvčího – od zřetelné a pomalé řeči s pauzami přes jasně artikulované, logicky strukturované projevy až po více zdrojů náraz, styl pořizování poznámek – od bodů přes subjektivní po objektivní výběr podstatných informací – a přesnost poznámek.

Pro reakci na umělecký text uvádí Doplnkové vydání škály *Vyjádření osobní reakce na literární a další umělecké texty* a *Analýza a kritika literárních a dalších uměleckých textů*. První se zabývá subjektivní, neodbornou reakcí a hodnotí schopnost vyjádřit vlastní názor na dílo, popsat děj a postavy, vztáhnout obsah k vlastním zkušenostem, vyjádřit vlastní pocity a interpretaci díla. Druhá se vztahuje k akademickému prostředí a posuzuje schopnost reagovat na dílo formálnějšími způsoby. K hodnoceným dovednostem patří porovnávání děl, vyjádření názoru podložené argumenty a kritické zhodnocení díla včetně technik použitých autorem.

Mediace konceptů

Škály pro mediaci konceptů vycházejí z předpokladu, že jazyk je nástroj, jež používáme k přemýšlení o konceptech a k tomu, abychom o tomto přemýšlení mluvili dynamickým a „spolutvůrcím“ (*co-constructive*, 2018: 117) způsobem. Reprezentují schopnost uživatele facilitovat přístup k vědomostem a konceptům prostřednictvím jazyka. To se děje buď při společné práci nebo pokud jeden uživatel jazyka zastává oficiální či

neoficiální roli facilitátora, učitele či lektora. Proto jsou čtyři škály věnované mediaci konceptů dále rozděleny do dvou skupin – spolupráce ve skupině, sem patří škály *Facilitace kolaborativní interakce ve skupině* a *Kolaborativní utváření významu* (2018: 119) a vedení skupinové práce, kam spadají škály *Řízení interakce* a *Podpora konceptuálního rozhovoru* (2018: 121). Protože není možné spoluutvářet koncepty bez toho, abychom nejprve připravili vhodné podmínky, týká se vždy první škála z každé dvojice tvorby podmínek pro efektivní práci a druhá rozvíjením myšlenek (2018: 117-118).

Škála *Facilitace kolaborativní interakce ve skupině* popisuje uživatelskou schopnost přispívat k úspěšné spolupráci ve skupině, jíž je členem, kde ale nemá vůdčí roli ani o ni neusiluje. Tato škála popisuje, do jaké míry uživatel na jednotlivých úrovních dokáže vědomě zvládat vlastní roli a svůj přínos skupinové komunikaci, pomocí otázek a připomínek posouvat diskusi produktivně vpřed, aktivně pomáhat se shrnováním klíčových myšlenek a určováním dalších kroků a udržovat rovnováhu v počtu otázek a příspěvků všech členů.

Škála *Kolaborativní utváření významu* se zabývá schopností členů skupiny stimulovat při práci a rozvíjet myšlenky. Posuzovanými dovednostmi jsou stanovování cílů, kroků a postupů práce, společné utváření nápadů či řešení, schopnost požádat druhé o vysvětlení jejich uvažování a identifikovat v něm případné rozpory a schopnost shrnout diskusi a zvolit další kroky (2018: 118).

Škála *Řízení interakce* charakterizuje skupinovou interakci, v níž má uživatel jazyka určenou úlohu organizátora. Může jít o roli učitele, průvodce workshopem, lektora či předsedy schůze. Charakterizuje, do jaké míry dokáže uživatel na dané úrovni řídit hromadnou činnost, vydávat pokyny a ověřovat porozumění cílům komunikace, monitorovat a facilitovat komunikaci v rámci skupiny či podskupiny, aniž by bránil plynutí komunikace mezi účastníky, vhodnými zásahy udržovat a upravovat směr, kterým se komunikace ubírá, a podle potřeby přizpůsobovat vlastní příspěvky do diskuse.

Podstatou škály *Podpora konceptuálního rozhovoru* je schopnost podpořit účastníka či účastníky skupinové práce ve vlastní aktivní konstrukci nového konceptu. Posuzované dovednosti jsou kladení otázek s cílem stimulovat logickou argumentaci a sestavovat ze svých příspěvků logický, koherentní diskurz (2018: 120).

Mediace komunikace

V této skupině mediačních činností se nejsilněji odráží sociální rozměr mediace, který zdůrazňuje už původní vydání Rámce. Role mediátora jako sociálního agenta poskytujícího komunikační most mezi dvěma partnery je zde podtržena nejvýrazněji. Tyto škály popisují mediaci v situacích, kde komunikační bariéry nejsou jazykového rázu, což se může stát i tehdy, jde-li o nepochopení textu – například z důvodu neznalosti problematiky, i níž pojednává. Ve hře jsou různé perspektivy zúčastněných stran, jež je třeba všechny zohledňovat. Někdy nastávají choulostivé či napjaté situace či dokonce spory. Pro jazykovou mediaci jsou tyto škály relevantní zejména v komunikačních situacích, kde hrají roli rozdíly mezi kulturami (2018: 122).

Škály pro mediaci komunikace jsou *Facilitace plurikulturního prostoru* (2018: 123), *Činnost prostředníka v neformálních situacích (s přáteli a kolegy)* (2018: 124) a *Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách* (2018: 125).

Facilitace plurikulturního prostoru znamená tvorbu sdíleného prostoru pro komunikační partnery z různých kultur a jazykových prostředí s cílem umožnit jim komunikaci a spolupráci. Kulturní mediátor dokáže citlivě pracovat s „jinakostí“ (*otherness*, 2018: 122) a identifikovat kulturní rozdíly i podobnosti. Jeho cílem je prohloubit mezikulturní porozumění mezi účastníky a vyhnout se nebo čelit komunikačním obtížím plynoucím z jejich protikladných pohledů. Škála charakterizuje schopnost kulturního mediátora podporovat prostřednictvím vhodných otázek vzájemné porozumění kulturním normám a pohledům na věc, citlivě a s respektem zacházet s různými sociokulturními a sociolingvistickými normami a předvídat, zvládat a napravovat nedorozumění vzešlá ze sociokulturních a sociolingvistických odlišností (2018: 122).

Škála *Činnost prostředníka v neformálních situacích (s přáteli a kolegy)* je škála určena uživatelům, kteří umožňují komunikaci mezi účastníky z různých kultur a jazykových prostředí v neformálních situacích veřejného, soukromého, akademického či profesního života, tedy ne profesionálním tlumočnickům. Probíhá-li mediace např. při projevu na uvítanou, je jednosměrná, pokud při rozhovoru, je obousměrná. Charakterizuje schopnost uživatele neformálně sdělovat význam toho, co mluvčí při konverzaci říkají,

tlumočit důležité informace, např. v situaci na pracovišti, a zopakovat, co bylo řečeno při projevu či prezentaci (2018: 124).

Mediátor, jehož dovednosti charakterizuje škála *Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách*, může mít formálně přidělen úkol pomoci účastníkům vyřešit spor, nebo se spontánně snaží urovnat nedorozumění, choulostivou situaci či neshodu. Jeho hlavním úkolem je objasnit, v čem spočívá problém a co si jednotlivé strany přejí. Nijak neprosazuje vlastní názor na věc – viz podkapitolu 2.2. Škála popisuje jeho schopnost citlivě prozkoumat postoje účastníků, rozvinout tyto postoje tak, aby účastníci problému lépe porozuměli, stanovit oblasti možné shody a napomoci posunu v postojích jednoho či více účastníků tak, aby mohlo být dosaženo dohody či řešení (2018: 125).

2.4.2 Mediační strategie

Mediační strategie jsou techniky používané s cílem objasnit význam a usnadnit porozumění (2018: 126). Jde o postupy, jichž mediátor využívá, aby úspěšně splnil daný mediační úkol. Zatímco mediační činností je např. zpracování textu, jehož míra odbornosti či jazyk, v němž je vytvořen, neumožňuje příjemci porozumění přímo a bez pomoci, mediačními strategiemi by zde bylo shrnutí, zestručnění či naopak rozšíření, vysvětlení pojmů, perifráze apod. Úspěšná mediace vyžaduje mnohem více dovedností než pouhou kompetenci v dotčeném jazyce či jazycích.

Jak již zaznělo v oddíle 2.1, k základním atributům úspěšného mediátora patří schopnost adekvátní formou přenášet sdělení z jednoho kontextu do jiného, citlivě přepínat mezi dvěma kulturami, někdy jazyky, typy textů apod., s čímž souvisí schopnost selekce z repertoáru možných významů, jazykových prostředků, kulturních znalostí apod. Ke schopnostem mediátora podle Stathopoulou (2015: 20-23) dále patří skládání informací z různých zdrojů, reorganizace vět či odstavců výchozího textu, jeho sumarizace apod. Autorka také zmiňuje přípravné činnosti jako smysluplný výběr informací z výchozího textu a prostředků k jejich přenesení do textu výchozího. Zde je patrná paralela s mediačními strategiemi uvedenými v původním vydání Rámce z roku 2001 a shrnutými v oddíle 1.2 této práce – plánování, provedení, hodnocení a opravy.

Je jasné, že výběr mediačních strategií, stejně jako konkrétní aplikace strategie, např. použití určitých jazykových prostředků, závisí na mediační činnosti i povaze komunikační situace. Jednotlivé strategie nejsou navázány na konkrétní činnosti, protože určitá strategie se hodí pro několik činností, a zároveň určitá mediační činnost vyžaduje více strategií. Mediační strategie jsou v Doplnkovém vydání zastoupeny pěti škálami rozdělenými do dvou skupin – strategie vysvětlování nového konceptu a strategie zjednodušování textu.

Strategie vysvětlování nového konceptu

Strategie vysvětlování nového konceptu jsou reprezentovány škálami *Propojování s předchozími znalostmi*, *Přizpůsobování jazyka* a *Rozebrání komplikovaných informací* (2018: 128).

Propojování s předchozími znalostmi je zásadní složkou nejen mediace, ale i jakéhokoliv efektivního učení. Využití dosavadních znalostí k vysvětlení nových informací může mít formu přirovnání či vysvětlení vztahu k již známým skutečnostem, odkazů na texty a jiné zdroje, s nimiž se příjemce již setkal, propojení nového konceptu s obecnou zkušeností a znalostí světa apod. Tato škála pracuje zejména se schopností klást otázky s cílem aktivovat předchozí znalosti, přirovnávat a propojovat nové skutečnosti s již známými a uvádět příklady a definice (2018: 126).

Přizpůsobování jazyka spočívá ve volbě kódu (jazyka či variety), jazykových prostředků, míry formálnosti apod. adekvátních stylu, žánru apod. výstupního textu, jež vyžaduje kontext. Jde o zmíněnou rekontextualizaci sdělení z výchozího materiálu. Vhodnou strategií může být parafráze, zjednodušení, užití synonym apod. Škála pracuje především se schopností parafrázovat, uzpůsobit řeč či provedení a vysvětlit odbornou terminologii (2018: 126).

Rozebrání komplikovaných informací na jednotlivé složky, a zároveň schopnost ukázat, jak spolu tyto složky vzájemně souvisí a tvoří celek, je dalším efektivním nástrojem usnadnění porozumění. Dovednosti posuzované touto škálou jsou rozložení procesu na jednotlivé kroky, představení myšlenek či instrukcí formou bodů a samostatná prezentace hlavních myšlenek v argumentaci (2018: 127).

Strategie zjednodušování textu

Strategie zjednodušování textu charakterizují dvě škály – *Rozšiřování hutného textu* a *Zestručňování textu* (2018: 129).

Škála *Rozšiřování hutného textu* se zabývá schopností expandovat výchozí text, psaný či mluvený, kde jsou informace podány zhuštěně, což může být překážkou porozumění. To může mediátor usnadnit pomocí vysvětlivek, příkladů, přidáním relevantních informací apod. Škála hodnotí schopnost rozšířit text např. opakovanou parafrází různými způsoby, schopnost upravit styl textu za účelem explicitnějšího sdělení informací a schopnost uvádět příklady.

Škála *Zestručňování textu* se zabývá opačnou strategií než škála pro rozšiřování hutného textu – hodnotí schopnost zúžit text na nejnútnejší sdělení. Toho může mediátor docílit odstraněním opakování či sdělení nevztahujících se přímo k tématu, vyjádřením téhož nižším počtem slov apod. Dále může být zapotřebí změnit uspořádání myšlenek ve výchozím textu za účelem zdůraznění nejdůležitějších informací, vyslovení závěrů či porovnání myšlenek. Škála popisuje schopnost vytáhnout z textu podstatné informace, odstranit opakování, odbočky a vše, co je pro příjemce výstupního textu irelevantní (2018: 127).

V této kapitole jsem představila mediaci jako jednu z komunikačních dovedností, jak je pojata v Rámci, a především v Doplnkovém vydání. Vysvětlila jsem rozdíl mezi mediační činnostmi a mediační strategií a předvedla dělení mediace na různé druhy i jejich vzájemnou provázanost v praxi. Detailně jsem popsala škály pro jednotlivé typy mediace a mediačních strategií. Pro srovnání jsem také stručně nastínila význam pojmu mediace v jiných oblastech, než je lingvodidaktika, zejména v kontextu alternativního a mimosoudního řešení konfliktů a trestné činnosti.

3 Výuka mediace

Následující kapitola se zabývá možnostmi vyučování mediace v jazykových hodinách, a to s cílem předložit učitelům návod na přípravu lekcí zaměřených na mediaci. Pojednává o možných děleních mediačních úloh na základě různých kritérií a prezentuje hlediska, z nichž lze na mediační úlohy nahlížet při jejich analýze a tvorbě. Představuje výzkumný projekt Marie Stathopoulou (2015: 90-114) zaměřený na analýzu mediačních úloh, jehož výsledky přispěly ke vzniku deskriptorů pro mediaci v Doplnkovém vydání. Poté prezentuje postup přípravy mediačních úloh, jehož kroky vycházejí ze zjištění zmíněného výzkumu a z deskriptorů Doplnkového vydání. Ve svém závěru se kapitola dotýká také možností hodnocení mediačních úloh.

3.1 Mediace v hodině jazyka

V předchozích kapitolách jsem ukázala, že existují různé typy situací mediace, které se liší tím, co je třeba zprostředkovat a jakého charakteru jsou komunikační překážky. V této a následujících kapitolách na mediaci nahlížím v kontextu jazykové výuky, to však v žádném případě neznamená, že hovořím pouze o mediaci mezi dvěma různými jazyky. Autorky citovaných prací vztahují svá třídění především na mezijazykové mediační úlohy, podobná kritéria se však dají aplikovat i pro úlohy na mediaci v rámci jednoho jazyka, což je také prakticky ukázáno v kapitolách 4 a 5. Jak již víme, Doplnkové vydání poskytuje učitelům a studentům deskriptory pro mediaci, které přibližně ilustrují, nikoli přesně určují, jaké mediační činnosti by měl uživatel jazyka na které úrovni umět vykonávat a jaké mediační strategie by při tom měl být schopen použít. Vycházíme-li z praxí podloženého předpokladu, že schopnost mediace v cizím jazyce nepřichází automaticky s osvojováním produktivních, receptivních a interakčních komunikačních dovedností, je třeba se ptát, jak můžeme jako učitelé jazyků své studenty učit být mediátory, zvláště když byl tento koncept do Rámce zařazen teprve před čtyřmi lety a úlohy explicitně zaměřené na mediaci jsou zatím v učebnicích spíše vzácným než běžným jevem. Samotné deskriptory nestačí, pro výuku mediace je zapotřebí konkrétních úloh, které budou rozvíjet nebo testovat schopnost vykonávat mediační činnosti a uplatňovat mediační strategie. V následujících oddílech se pokusím představit návod na tvorbu takových úloh a jejich logické řazení do podoby ucelené

lekce či sekvence lekcí. Tento návod se opírá především o poznatky získané výzkumem mediačních úloh pro různé úrovně provedeným Marií Stathopoulou a o další teoretické poznatky o mediaci popsané v předchozích kapitolách.

V první řadě je třeba si uvědomit, že řada úloh, jež studentům zadáváme, je mediační povahy, případně je lze snadno na mediační přetvořit. Například běžné čtení či poslech s porozuměním, kde student vyhledává v textu konkrétní informace dané otázkami, jež mívají formu výběru z několika možností, dichotomie pravda – nepravda, případně mohou být otevřené, odpovídá mediačním činnostem reprezentovaným škálami Předávání konkrétních informací. To, co takové úloze chybí, aby byla mediační, je potřeba sdělit dané informace konkrétnímu publiku a přizpůsobit své sdělení jeho komunikačním potřebám. Zde jasně vidíme rozdíl mezi receptivní a mediační úlohou. Vyhledání informací v textu, psaném či mluveném, je úloha receptivní. Pokud by ale zadání obsahovalo pokyn např. *Získané informace z textu v J2 (tj. v cílovém jazyce výuky) napište v J2 mailem kamarádovi, který k původnímu textu nemá přístup, nebo Získané informace prezentujte česky druhé polovině třídy, která se učí jiný J2, a tudíž výchozímu textu nerozumí*, jde o mediaci. Není tedy třeba se děsit, že pro výuku mediace musíme tvořit nové a neznámé typy úloh. Skupina mých studentů francouzštiny ve druhém ročníku například krátce před tím, než jsem se pro účely této práce začala zabývat mediací, tvořila ve skupinách francouzsky psané letáky fiktivní cestovní kanceláře, jejichž účelem bylo nalákat frankofonní turisty k návštěvě atraktivních míst České republiky. Údaje o zvolených lokalitách studenti vyhledávali z různých internetových zdrojů jak v J1 (prvním jazyce, v tomto případě češtině), tak v J2 (zde francouzštině), a poté je kompilovali do psaného textu v J2 určeného frankofonnímu publiku. To je mediační aktivita.

Učitel, který se snaží vést studenty ke komunikaci v J2 při skupinové práci a za tímto účelem je naučí v J2 věty typu *Co si o tom myslíte? Jak si rozdělíme práci? Já udělám toto.* apod., je připravuje na mediaci konceptů, např. dle škál *Facilitace kolaborativní interakce* (2018: 119) či *Řízení interakce* (2018: 121).

Připraví-li si student prezentaci o knize, kterou četl, či filmu, který viděl, určenou spolužákům a provedenou tak, aby pro ně byla poutavá a srozumitelná, jde o mediaci dle škály *Vyjádření osobní reakce na literární a další umělecké texty* (2018: 116).

Má-li student za úkol vysvětlit např. gramatický jev či význam určitého slova či výrazu spolužákům, kteří mu nerozumí, ať už prostřednictvím zjednodušení, parafráze, uvedení příkladů či překladu do češtiny, je to také mediace. Vidíme tudíž, že mediace v našich jazykových hodinách dávno probíhá. Tim Goodier, jeden z autorů Doplnkového vydání, ve svém webinaru *An introduction to teaching mediation* z r. 2021 podotýká, že mediace probíhá v každé dobré komunikativně zaměřené hodině (2021: 19:23). Výukové situace skýtající příležitosti k mediaci shrnuje takto (2021: 32:30):

- prezentace a vedení hodiny
- skupinová práce
- projektová výuka
- vzájemná pomoc mezi vrstevníky (peer podpora)
- úlohy na zjišťování chybějících informací
- simulace životních situací, tj. hraní rolí

Goodier dále upozorňuje, že vydání škál pro mediaci neznamena, že nám Rada Evropy předepsala povinný nový obsah, jež jsme povinni zařadit do vzdělávacích programů a realizovat (2021: 18:45). Jde o zdroj, z něhož můžeme, nikoli musíme, čerpat způsobem a měrou adekvátní potřebám našich studentů. Jak vidíme výše, nejedná se o nic nového. Rozdíl oproti dřívějšímu spočívá v tom, že nyní máme k dispozici deskriptory umožňující zaměřit se vědoměji na mediační schopnosti studentů na jednotlivých úrovních (2021: 32:23).

Pro hladké začlenění mediace do výuky doporučuje Goodier učitelům následující postupy:

- Identifikujme, co už děláme, a zdokonalme to (2021: 36:50). Zadáváme-li například týmovou práci, vybavme napřed studenty jazykovými prostředky v J2 využitelnými při spolupráci ve skupině či jejím vedení, naučme je si vědomě rozdělit role apod. Reflektujme průběh aktivit se studenty. Předkládejme modelové příklady úspěšné mediace – videa mediačních situací, výsledné texty apod.
- Vybírejme deskriptory a tvořme z nich výukové cíle (2021: 41:09). Jinými slovy – při přípravě mediační úlohy mějme vždy na mysli konkrétní deskriptor. Ten

vybírejte s ohledem na úroveň studentů a mediační činnost či strategii, již chceme učít či testovat, a nastavme parametry, např. psanou, mluvenou či grafickou formu výchozího i výsledného textu, jazyk (J1 či J2) obou textů apod., dle svých potřeb.

- Využívejme výukové cíle k tvorbě nových úloh (2021: 42:35). Výukový cíl stanovený na základě zvoleného deskriptoru lze realizovat prostřednictvím různých typů úloh spadajících do různých typů mediace.
- Vycházejme ze zájmů a postojů našich studentů (2021: 43:40). Sem dle Goodiera spadá volba cílů i úloh, způsoby hodnocení a nápravy chyb, analýza potřeb studentů a další relevantní uzpůsobení výuky.
- Opírejte mediační úlohy o premediační a postmediační aktivity (2021: 45:10). Mediační úlohy nepředkládáme studentům bez kontextu, přípravy a zpětné vazby, vždy je řadíme do logického sledu aktivit, z nichž samotná mediace probíhá jen v některých, ale díky předcházejícím aktivitám se studenti naučí jazykové prostředky, mediační strategie a další dovednosti, které využijí při plnění mediační úlohy. Následující aktivity jim zase umožní např. formou celoskupinové diskuse vyřešit nejasnosti, doplnit chybějící jazykové prostředky, opravit opakující se gramatické chyby, uvědomit si efektivní postupy, které je třeba při práci nenapadly, ale ostatní studenty či týmy ano apod., a tím je vybavit pro úspěšnější provedení mediace při příští úloze nebo v životních situacích mimo výuku.

Využívejme sebehodnocení a sebereflexe (2021: 47:20). Přínos následného zhodnocení dosažení výukových cílů je popsán již v předchozím bodě.

V praxi postup podle těchto doporučení vypadá například takto:

1. Vybereme si škálu pro mediaci textů Zpracování textu mluvenou formou (2018: 111).
2. Na základě znalosti úrovně studentů zvolíme deskriptor pro B1: Dokáže jednoduše shrnout v jazyce B hlavní informace obsažené v jasně formulovaném textu na známá témata v jazyce A.
3. Téma zvolíme na základě zájmů skupiny, jejich zkušeností či např. nedávných zážitků, popř. podle tématu aktuálně probírané lekce

4. Stanovíme výukový cíl Představit plán jednodenního výletu do místa XY.
5. Vytvoříme různé úlohy, které povedou ke splnění daného cíle. Je možné studenty rozdělit a každé skupině zadat jinou úlohu vedoucí k témuž cíli. Např. Prostudujte dostupné informace a připravte pro ostatní prezentaci vašich nápadů na výlet do místa XY a Prostudujte dostupné informace a napište příspěvek na blog obsahující rady pro turisty ohledně cestování do místa XY jsou úlohy na mediaci textů, zatímco Ve skupině připravte rozpočet na výlet do místa XY je úloha na mediaci konceptů.
6. Vytvoříme premediační aktivity, díky nimž si studenti osvojí např. slovní zásobu J2 vztahující se k cestování, kulturním zážitkům apod., popř. si procvičí vyhledávání specifických údajů z různých zdrojů atd., a postmediační aktivity, které umožní zhodnotit, zda bylo dosaženo výukového cíle. Prezentovala-li např. jedna skupina svůj návrh výletu či rozpočtu, ostatní zhodnotí logickou návaznost naplánovaných aktivit, časovou a finanční zvládnutelnost, srozumitelnost prezentace apod.
7. Realizujeme lekci či více lekcí jako sekvenci logicky navazujících aktivit, od premediačních až k závěrečné reflexi.

3.2 Mediační úlohy

Při přípravě efektivní výuky mediace hraje roli mnoho faktorů. V této podkapitole se zaměřím na mediační úlohy a jejich třídění dle různých kritérií. Stručně představím výsledky výzkumu Marie Stathopoulou a na těchto teoretických základech vystavím vlastní návod pro tvorbu mediačních úloh.

3.2.1 Co jsou mediační úlohy

Stathopoulou (2015: 85) definuje mediační úlohy jako takové, které od studenta vyžadují, aby přenesl informace z jednoho jazyka do druhého pro daný komunikační účel. To obnáší porozumění sdělení v jednom textu a přenesení částí tohoto sdělení způsobem vhodným pro daný kontext. Zmiňuje však i mediační úlohy v rámci jednoho jazyka, kde mohou být informace přenášeny např. z jednoho typu textu do druhého (2015: 86). Obecněji lze říci, že jde o úkoly pro uživatele jazyka, které simulují mediační situace, vyžadují použití

adekvátních mediačních strategií a mají za cíl připravit uživatele, nebo otestovat jeho připravenost, na životní situace, kdy bude potřebovat být mediátorem.

Řadu příkladů mediačních úloh z praxe jsem uvedla v oddíle 3.1. Příloha 6 Doplnkového vydání (2018: 190-221) obsahuje příklady aplikace existujících deskriptorů všech škál pro mediaci v kontextu osobním, veřejném, profesním a vzdělávacím. Tabulka 1 ukazuje příklad situací mediace komunikace pro každou ze čtyř domén. Tyto příklady mohou sloužit pedagogům jako cenná inspirace při tvorbě mediačních úloh, nejsou to však konkrétní mediační úlohy, pouze náměty k nim. Příklady konkrétních úloh najdeme v příloze 1 práce Stathopoulou (2015: 287).

Tabulka 1

Typ mediace	komunikace
Škála	<i>Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách</i>
Úroveň	B1
Deskriptor	<i>Prokáže porozumění klíčovým problémům v neshodě na známé téma a vyjádřit jednoduché požadavky na potvrzení či objasnění.</i>
Osobní	V hádkách mezi spolubydlicími kvůli domácím pracím nebo drobným opravám bytu
Veřejný	V hádkách týkajících se třetích stran v restauraci, kině či na jiném veřejném místě
Profesní	Při řešení všedních negativních interakcí mezi kolegy
Vzdělávací	Při řešení všedních negativních interakcí mezi spolužáky

3.2.2 Možná třídění

Mediační úlohy lze posuzovat a třídit na základě různých kritérií, která vyplývají z dříve popsaných typů mediace, forem výchozího i výstupního textu a kontextů, v nichž mediace probíhá, a toho, jde-li o mediaci mezijazykovou či v rámci jazyka. V literatuře se setkáváme s různými tříděními, která se ale navzájem nevylučují. Jejich společným rysem je zaměření na úlohy vyžadující mediaci textů. Kromě třídění podle Marie Stathopoulou

založeného na jejím detailním výzkumu mediačních úloh je pro srovnání stručně představeno také dělení podle dvou německých autorek, Daniely Caspari a Elisabeth Kolb, na základě překladu Petera Howella (2017).

Stathopoulou (2015: 87) dělí mediační úlohy takto:

- vyžadující shrnutí hlavních myšlenek textu
- vyžadující vyhledání a sdělení konkrétních informací
- vyžadující transformaci graficky vyjádřených informací na souvislý text.

Výstupem úloh z první kategorie je shrnutí výchozího textu, tedy jeho kondenzovaná verze v J2 obsahující pouze stěžejní myšlenky. Jako příklad uvádí Stathopoulou úlohu, kde má student napsat text v angličtině, tedy J2, jako součást kulturního průvodce pro zahraniční návštěvníky města. Text má doporučovat zvolený film z nabídky, o němž jsou informace k dispozici v řečtině, tedy J1.

U úloh z druhé kategorie není cílem shrnout obsah celého textu, ale naopak abstrahovat vše irelevantní pro komunikační účel dané situace, najít v různých částech textu předem dané informace a prezentovat je formou souvislého textu v J2. Příkladem (2015: 88) je email v J2 kamarádovi, jehož cílem je přesvědčit adresáta k účasti na letním dobrovolnickém programu, a k argumentaci použít údaje z informačního materiálu v J1.

Příkladem úlohy ze třetí kategorie (2015: 90) je tvorba článku v J2 představujícího výsledky průzkumu preferencí mladých lidí při trávení volného času. Výsledky jsou původně prezentovány grafickou formou, tedy grafem, diagramem, tabulkou apod.

Howell (2017) zmiňuje dvě německé autorky, které navrhly vlastní kategorizaci mediačních úloh. Protože jsou obě dotyčné práce psány německy, je následující shrnutí založeno na Howellově interpretaci v angličtině. Stejně jako Stathopoulou (2015) vztahují obě autorky své dělení úloh na mezijazykovou mediaci.

Daniela Caspari dělí mediační aktivity podle toho, zda jsou zaměřeny na mluvenou či psanou produkci, tedy zda má mít výsledný produkt formu mluveného či psaného textu. Obě skupiny úloh dále člení a uvádí příklady z německých výukových materiálů určených pro výuku španělského, francouzského a italského jazyka studentů, jejichž prvním jazykem

je němčina. Do první kategorie, tedy k úlohám zaměřeným na mluvenou produkci, řadí následující typy úloh:

- student předává v J1 informace získané poslechem či čtením textu v J2, např. má-li ve svém J1 zodpovědět otázky na základě informací získaných z dokumentu psaném v J2
- spontánní tlumočení mluvené interakce, například rozhovoru mezi mluvčím J2 a mluvčím J1, kde ani jeden neovládá jazyk toho druhého
- parafráze formálního psaného textu v J1 do hovorové podoby J2

Do druhé kategorie, tedy mezi úlohy, jejichž výstupem je psaný text, řadí například:

- písemné sdělení v J2 založené na informacích získaných z různých zdrojů v J1
- písemné shrnutí v J2 textu psaného v J1
- písemné sdělení v J2 konkrétních informací z textů v L1

Druhá zmiňovaná autorka je Elisabeth Kolb, jejíž třídění mediačních aktivit je též založeno na zkušenostech z německy mluvícího prostředí, avšak ve výuce angličtiny. Rozlišuje následující druhy mediačních úloh:

- parafráze informací prezentovaných grafickou formou, tedy např. značek či cedulí, a to buď z J2 do J1 nebo z J1 do J2
- písemné shrnutí v J1 informací podaných ústně v J2
- ústní shrnutí v J1 informací ze zdrojů v J2
- tlumočení konkrétních informací
- shrnutí v J2 informací podaných v J1.

Při pohledu na škály pro mediaci textů představené v oddíle 2.4.1 je zřejmé, že z nich všechny zmíněné autorky vychází. Všechna tři třídění operují s týmiž kritérii: písemná či mluvená forma jak výchozího, tak výsledného textu, kombinace J1 a J2 v rámci úlohy a

povaha zprostředkovaného, tj. např. je-li předmětem mediace obsah celého textu, konkrétní informace, numerická data apod.

3.2.3 Výzkum mediačních úloh Marie Stathopoulou

Stathopoulou došla k výše uvedeným kategoriím na základě výsledků svého rozsáhlého výzkumného projektu, při němž analyzovala mediační úlohy používané řeckou státní institucí *Kratiko Pistopiitiko Glossomathias* (KPG), která poskytuje certifikační zkoušky v souladu se společnými referenčními úrovněmi Rámce z anglického, francouzského, německého, italského, španělského a tureckého jazyka. Na úrovních B1, B2 a C1 je součástí ústní i písemné části zkoušky úloha na mediaci, kde uchazeč produkuje text v cílovém jazyce na základě informací z materiálu v jazyce prvním, tedy řečtině. Zdá se, že tento systém zkoušek je pro vývoj konceptu mediace a její ukotvení v systému hodnocení jazykových kompetencí velmi zásadní. Stathopoulou se jím zabývala již v roce 2009 ve své disertační práci, kde uvádí, že KPG je jediným systémem jazykových zkoušek, o němž ví, že testuje mediační schopnosti uchazečů (2009: 11). Uvědomme si, že tuto práci psala řadu let před zveřejněním škál pro mediaci v Doplnkovém vydání. Z jejího popisu navíc vyplývá, že přístup k mediaci ve zkouškách KPG se tehdy daleko více blížil jejímu současnému pojetí v Doplnkovém vydání a dalších aktuálních pracích zde citovaných než k pojetí, které najdeme v původní verzi Rámce z r. 2001, které mediaci prezentuje jako víceméně synonymní s profesionálním překladem a tlumočením (2009: 23). Co víc, její výzkumný projekt systematicky popisující mediační úlohy pro různé úrovně zkoušky KPG z anglického jazyka byl jedním ze stěžejních podkladů pro tvorbu samotných deskriptorů pro mediaci v Doplnkovém vydání.

Cílem jejího šetření bylo prozkoumat, jak se z hlediska jazyka liší mediační úlohy pro různé úrovně a jaký jazykový materiál typicky produkují uživatelé na dané úrovni. Právě z těchto zjištění pak vycházela formulace jednotlivých deskriptorů. Stathopoulou popsala dvaatřicet úloh úrovní B1 – C1 na písemnou mediaci z hlediska předem stanovených kritérií, tedy vlastností úlohy. Tato kritéria označuje jako šest parametrů analýzy (2015: 101):

- *žánr* či *typ textu*, např. článek, dopis či email
- *obecný prováděný proces*, např. instrukce, popis, vyprávění, vysvětlení či argumentace

- *téma*, do něhož spadá tematika textu, o čem text je nebo obecná obsahová oblast, o níž má uživatel psát
- *diskurzivní* či *jazykové prostředí*, v němž se výsledný text má vyskytovat, což výrazně ovlivňuje volbu jazykových prostředků
- *komunikační účel*, tedy záměr autora textu, např. poradit, argumentovat či vyjádřit nesouhlas
- *role účastníků* komunikační situace, tedy původce a příjemce textu

Relevance těchto parametrů pro cíl výzkumu spočívá v tom, že analýzou výskytu různých hodnot parametrů v úlohách pro jednotlivé úrovně – B1, B2 a C1 – mohla autorka určit, které ze šesti parametrů jsou určující pro míru obtížnosti úlohy, a tím pro úroveň, pro niž je úloha určená, např. liší-li se typy textů obvykle používané v úlohách pro B1 od typů textů obvykle používaných v úlohách pro C1. Díky tomu pak bylo možné definovat, co se od uživatele jazyka na dané úrovni obvykle očekává, a díky tomu formulovat obecné závěry – tedy budoucí deskriptory Doplnkového vydání.

Pro účely výzkumu byla vytvořena elektronická databáze umožňující statistické zpracování dat a vzájemné porovnání úloh s odlišnými jazykovými rysy (2015: 104). Ta obsahovala šest parametrů analýzy, jejichž hodnoty autorka průběžně upravovala a přidávala, jak se postupně objevovaly v průběhu analýzy úloh. Je-li např. parametrem *žánr* či *typ textu*, jeho různými hodnotami může být email, článek, reportáž apod. Speciálně přidaným parametrem byla *mediační činnost*, kterou daná úloha vyžaduje, tedy např. sumarizaci textu či textovou interpretaci numerických dat apod.

Výzkum ukázal, že korelace s obtížností, a tedy jazykovou úrovní úlohy, existuje u těchto parametrů:

- *žánr* či *typ textu*, a to jak zdrojového, tak výstupního
- *téma*
- *diskurzivní prostředí*
- *komunikační účel* a případný rozdíl v komunikačním účelu mezi zdrojovým a výstupním textem
- *role účastníků*

Parametr *typ textu* vykazuje vyšší variabilitu se stoupající obtížností úloh. Zatímco na úrovni B1 je vždy požadovaným typem výsledného textu email, na B2 typů textu přibývá a na C1 email nenajdeme vůbec (2015: 106). Variabilita napříč úrovněmi se vyskytuje i u typu výchozího textu. Na B1 a částečně i B2 uchazeči nejčastěji zprostředkovávají informace z článku v novinách či časopise, na C1 převažují texty z webových stránek, zato se nevyskytují texty z turistických průvodců, sloupků v tisku či recenzí filmů.

Parametr *téma* se napříč úrovněmi liší mírou abstraktnosti a uchazečovy obeznámenosti s ním. Zatímco na úrovni B1 uchazeči operují s tématy důvěrně známými z osobního života, na C1 je od nich vyžadována práce se specializovanými, nikterak běžnými tématy, např. z literatury či zdravotnictví (2015: 105).

Parametr *diskurzivní prostředí* odlišuje úlohy různé úrovně z hlediska jazykových prostředků vyžadovaných v daném diskurzu – složitější a sofistikovanější jazyk vyžadují prostředí, v nichž se vyskytují texty v úlohách pro vyšší úrovně. Jinými slovy, na úrovni B1 uchazeči vždy komunikují na osobní úrovni, zatímco na vyšších úrovních je často vyžadován např. novinový článek (2015: 106-107).

Parametr *komunikační účel* se také mezi úrovněmi výrazně liší, od čehož se odvíjí velmi odlišné nároky na použité jazykové prostředky. Komunikační účely, jichž má uchazeč dosáhnout na úrovni C1, tedy např. argumentovat, zhodnotit či vyjádřit pochybnost, vyžadují užití pokročilejšího a abstraktnějšího jazyka, zatímco na úrovni B1 mají uchazeči pouze poradit, oznámit, vysvětlit, vyjádřit svůj názor, informovat, varovat či navrhnout. Na úrovni B2 se vyskytuje širší spektrum komunikačních účelů než na B1, kromě těch uvedených u B1 také např. urgovat, prezentovat, doporučit, pozvat či propagovat či argumentovat. Tento parametr je navíc relevantní ještě v jednom ohledu, a to, zda se liší komunikační účel zdrojového a výsledného textu či nikoli. Z mého pohledu poněkud překvapivě se ukázalo, že zatímco na úrovni B1 se komunikační účel výchozího a výstupního textu vždy liší, na B2 bývá u obou textů podobný a na C1 je většinou stejný.

Parametr *role účastníků* komunikační situace je též určující pro obtížnost úlohy. Zatímco uchazeči na úrovni B1 se ve svých výsledných textech obrací pouze na osobně známé adresáty, jako jsou přátelé či rodinní příslušníci, na což stačí jednodušší jazykové prostředky, na vyšších úrovních jsou výsledné texty určeny širší veřejnosti (2015: 108-109).

Jako irelevantní se naopak ukázal parametr *obecný prováděný proces*, tzn. výzkum neprokázal žádný vzorec, který by odlišoval snazší úlohy od obtížnějších z hlediska tohoto parametru (2015: 106).

Podíváme-li se na deskriptory pro jednotlivé úrovně škál pro mediaci, je zjevné, že při jejich tvorbě autoři respektovali výše uvedená zjištění. Míra abstraktnosti tématu, blízkosti vztahu s adresátem atd. jsou hodnoty, které v deskriptorech najdeme velmi často. Například na škále Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou formou zní deskriptor pro úroveň B1 takto:

Dokáže interpretovat a popsat (v jazyce B) detailní informace v diagramech (s textem v jazyce A) v rámci své oblasti zájmu, přestože chybějící slovní zásoba může místy způsobovat obtíže ve formulaci.

Pro úroveň C1 na těžší škále zní najdeme tento deskriptor:

Dokáže interpretovat a popsat jasně a spolehlivě (v jazyce B) hlavní myšlenky a detaily v komplexních diagramech a dalších vizuálně prezentovaných informacích (s textem v jazyce A) na složitá akademická či odborná témata.

Na výsledcích výzkumu postavila Stathopoulou nejen prvotní verzi deskriptorů, které byly později transformovány do škál Doplnkového vydání, ale také soubor doporučení pro učitele jazyků ohledně postupu při tvorbě mediačních úloh.

Při přípravě úlohy je třeba vzít v úvahu, zda úloha slouží k výukovým či hodnotícím účelům, zda půjde o mluvenou či psanou mediaci, jaké nároky klade úloha na studenta, pokud jde o jazykové a mediační kompetence, pro jakou referenční úroveň je úloha určena, jaký je její cíl a jaké dovednosti a strategie má rozvíjet či hodnotit a jaké jsou hodnoty parametrů textu, tedy např. jeho žánr, téma či délka. Dodává také dříve nezmíněnou otázku, a sice zda bude mediace probíhat na úrovni produkce či recepce. Na nižších úrovních úlohy nemusí vyžadovat produkci v J. Stathopoulou (2015: 111) uvádí příklad mediační úlohy pro úroveň A, kde má student po přečtení textu v J2, tedy angličtině, obsahujícím rady ohledně nákupu jízdního kola, zakroužkovat jednu ze tří nabízených odpovědí na otázky v J1, tedy řečtině. Je jasné, že mediace probíhá na úrovni recepce, nikoli produkce v J2. Ani na nízkých

úrovních kompetence se tedy nemusíme vyhýbat mediačním úlohám, je jen třeba brát vždy ohled na schopnosti našich studentů.

Výchozí texty k úlohám bychom měli vybírat z širokého spektra zdrojů a diskurzivních prostředí, opět s ohledem na jazykovou úroveň studentů, ale také na jejich zájmy a životní zkušenosti. Zde autorka zdůrazňuje nutnost vyhnout se při výběru textů tématům jakkoli urážlivým, kontroverzním, nevhodným pro danou věkovou skupinu apod.

Z vlastní zkušenosti chci dodat, že znalost zálib, preferencí, zkušeností apod., ale také jazykové a sociokulturní situace ve skupině, nám pedagogům poskytuje široké možnosti mediační úlohy „ušít na míru“ svým studentům, přirozeně s výjimkou tvorby učebnic, mezinárodních zkoušek apod. Například vícejazyčné a kulturně rozrůzněné třídy jsou bohatým zdrojem mediačních situací, samozřejmě vždy za podmínky citlivého zacházení s kulturními, náboženskými apod. rozdíly. V letní škole ve Velké Británii učím anglický jazyk studenty různých národností, tedy s různými J1. Mnohdy se jedná o osoby z diametrálně odlišných sociokulturních prostředí, častou kombinací ve skupině bývají Italové a Číňané. Cílovým jazykem, ale také jazykem výuky a ideálně i ostatní komunikace je angličtina, ale přijíždějí i studenti s úrovní nižší než A1, skupiny jsou tedy silně rozrůzněné i po stránce úrovně. Nabízí se tedy zařadit mediaci autentických textů v angličtině, jako jsou pokyny a pravidla týkající se chodu školy, informační materiály o městech, která navštěvujeme při víkendových exkurzích apod.

Ve třídách gymnázia, kde učím francouzský jazyk, je několik studentů bilingvních v češtině a francouzštině. I to skýtá půdu pro řadu mediačních činností, např. při práci s texty přesahujícími úroveň jazyka neilingvních studentů.

3.2.4 Premediační a postmediační aktivity

V oddíle 3.1 bylo vysvětleno, co jsou premediační a postmediační aktivity a proč jsou podstatné pro plánování výuky mediace. Nejde o nic překvapivého – hodiny jazykové výuky bychom měli vždy plánovat jako sekvence logicky navazujících aktivit a žádnou práci, zejména jde-li o látku či typ zadání pro studenty nový, bychom neměli zadávat bez předešlého provedení aktivit, které studenty vybaví znalostmi a dovednostmi potřebnými k úspěšnému splnění zadání. Stejně tak k samostatné práci, ať už individuální či skupinové,

náleží následná společná reflexe. Nic z toho se netýká výhradně mediace. Právě tak v kontextu této práce, chci-li poskytnout ucelené plány hodin zaměřených na mediaci, nestačí vytvořit mediační úlohy, je třeba připravit soubor vzájemně provázaných aktivit, které studenty na roli mediátora připraví, potom je do této role postaví, a nakonec umožní lekci zhodnotit a reflektovat.

Podoba premediačních a postmediačních aktivit závisí na povaze dané úlohy i na schopnostech studentů, jimž je určena. Proto je užitečná analýza úloh dle předem daných kritérií, např. jakou provedla Stathopoulou. Premediační aktivity je třeba zařazovat na základě charakteru dané mediační úlohy, tedy toho, jaké znalosti a dovednosti od studenta vyžadují, jak po stránce jazykové, tak pokud jde o mediační strategie. Je také důležité ve studentech budovat povědomí o tom, které mediační činnosti vyžadují které mediační strategie (Stathopoulou 2015: 114).

Howell (2017) zmiňuje příklady možných premediačních aktivit podle Kolb: nácvik slovní zásoby a frází umožňujících vysvětlit sémantické vztahy, vyjádřit sdělení parafrází či perifrází. Možné postmediační aktivity jsou např. reflexe různých výstupů mediace vyprodukovaných jednotlivými skupinami studentů, obtíží při plnění úloh apod.

3.2.5 Tvorba mediačních úloh

Každá příprava úlohy začíná rozhodnutím, zda bude daná úloha mediační schopnosti vyučovat či testovat. Následující návod, který jsem sestavila na základě poznatků a zkušeností odborníků popsanych v předchozích částech této kapitoly, se týká spíše tvorby úloh vyučovacích, protože obsahuje i přípravu aktivit na osvojení adekvátních strategií a jazykových prostředků a následnou reflexi. Postup je však u úloh určených k testování obdobný – studenty je na úspěšné splnění zadání třeba připravit nácvikovými aktivitami a po odevzdání je možné a vhodné práci společně reflektovat.

1. Zvolíme téma adekvátní potřebám výuky a úrovni, věku, sociokulturnímu zázemí, zkušenostem a zájmům studentů
2. Určíme, zda se jedná o výukovou či testovací úlohu.
3. Zvolíme typ mediace – textu, konceptu či komunikace.
4. Vybereme konkrétní mediační činnost, tedy škálu.

5. Určíme úroveň studentů a najdeme odpovídající deskriptor. Všechny následující kroky činíme s přihlédnutím k tomuto deskriptoru.
6. Rozhodneme, zda bude mediace probíhat na úrovni recepce či produkce.
7. Stanovíme kombinaci jazyků v úloze, tedy zda půjde o mediaci mezijazykovou či v rámci jednoho jazyka; u mezijazykové pak určíme, zda bude výchozí text v J1 a výstupní v J2 či naopak.
8. Pokud bude mediace na úrovni produkce, rozhodneme, zda půjde o psanou či mluvenou produkci.
9. Stanovíme hodnoty parametrů pro výstupní text v souladu s úrovní a potřebami studentů, tj. typ a délku textu, diskurzivní prostředí, vztah mezi účastníky komunikace. Bereme v potaz úroveň a korelaci mezi úrovní a hodnotami parametrů popsanou v oddíle 3.2.4.
10. Podle potřeb studentů zvolíme jednu z domén podle Rámce – osobní, veřejnou, profesní či vzdělávací.
11. Stanovíme cíl úlohy a z něj vyplývající komunikační účel a obecný prováděný proces. Komunikační účel musí být adekvátní úrovni studentů, viz závěry výzkumu v oddíle 3.2.4.
12. Stanovíme hodnoty parametrů výchozího textu, v první řadě půjde-li o mluvený, psaný, audiovizuální či grafický materiál, poté žánr, diskurzivní prostředí, délku, opět s ohledem na závěry výzkumu ohledně korelace mezi vlastnostmi výchozího textu a úrovní studentů.
13. Vybereme vhodný výchozí materiál odpovídající určeným hodnotám parametrů.
14. S ohledem na cíl úlohy, komunikační účel a parametry výchozího i výstupního materiálu formulujeme zadání úlohy, jak jej dostanou studenti.
15. Určíme, jaké jazykové znalosti a mediační strategie úloha od studentů vyžaduje, a na základě toho připravíme premediační aktivity, které jim umožní si dané kompetence osvojit, upevnit či zopakovat.
16. Naplánujeme postmediační aktivity, tedy formu reflexe. Je možné zařadit i navazující úlohu, kde studenti využijí získané kompetence jiným způsobem. Jde-li o úlohu určenou k testování, nastavíme kritéria hodnocení a studenty s nimi seznámíme.

17. Zadáme úlohu a studenti ji realizují.
18. Práci reflektujeme. Zde lze využít sebehodnocení, peer hodnocení, reflexi samostatnou, ve dvojicích, skupinkách i celé skupině.

3.3 Hodnocení mediace

Stejně jako jakákoliv jiná práce studentů ve výuce jazyka by neměly ani mediační úlohy zůstat bez následné zpětné vazby. Ta může mít, jak již zaznělo v návodu na úloh, formu zhodnocení, reflexe, diskuse apod. a můžeme ji provést v rámci celé skupiny, v menších skupinkách či ve dvojicích, hodnotit můžeme my, studenti navzájem či sami sebe. V zásadě lze říct, že spektrum hodnotících a reflektivních nástrojů, jež jsme zvyklí využívat u jiných typů úloh, lze aplikovat i na úlohy mediační, a výčet ani popis takovýchto nástrojů zcela jistě nespadá do tématu této práce. V této podkapitole pouze krátce na několika příkladech ukážu, jak lze známé nástroje uzpůsobit k hodnocení mediačních úloh.

Mónica Redondo Arias, učitelka angličtiny působící v tzv. Oficiálních jazykových školách (*Escuelas Oficiales de Idiomas*, EOI) ve Španělsku, předkládá ve webináři *Linguistic Mediation: How to teach and assess Speaking & Writing* (2021: 54:02) praktické příklady hodnocení mediačních úloh. Nástroje, které zmiňuje, nejsou určeny výhradně k evaluaci mediace, nicméně Arias uvádí jejich konkrétní aplikaci na mediační úlohy. Jsou to tzv. rubriky, tzv. sebehodnotící diagram (*self evaluation chart*, podle Arias *diana de evaluación*, v češtině obvykle balanční kruh), peer hodnocení a tzv. výstupní lístek (*exit ticket*).

Balanční kruh je grafický nástroj autoevaluace podobný koláčovému grafu, kde každý dílek představuje jeden hodnocený aspekt práce, tj. hodnotící kritérium. Student pro každý aspekt procentuálně vyjádří, do jaké míry se domnívá, že jej splnil či zvládnul. Oblasti hodnocené balančním kruhem mohou pro mediační úlohu být například tyto (2021: 55:11): *Vybral jsem pouze relevantní informace, Úspěšně jsem pomohl příjemci sdělení, Správně jsem použil slovní zásobu a gramatické struktury adekvátní mé jazykové úrovni, Shrnul, parafrázoval nebo zestručnil jsem obsah textu, Přizpůsobil jsem úroveň a styl jazyka příjemci a Dodržel jsem limit počtu slov.*

Příklad rubriky (2021: 57:42), tedy tabulky popisující jednotlivé úrovně zvládnutí různých aspektů dané úlohy, je uveden pro mluvenou mezijazykovou mediaci. Hodnocené aspekty, tedy kritéria hodnocení, jsou obsah, mediační strategie, komunikační strategie apod. a pro každé kritérium jsou definovány kategorie výborný, dobrý a vyžadující zlepšení a prostor na samostatnou známku. Rubriku můžeme vytvořit pro jakoukoli mediační úlohu a kritéria nastavit podle jejích vlastností.

Těchto nástrojů, tedy rubrik nebo balančního kruhu, lze pochopitelně využít i k peer evaluaci, tedy hodnocení práce studenty navzájem, případně lze diskutovat o tom, co studenti vnímají jako pozitiva a negativa své práce, v rámci celé skupiny či v menších útvarech.

Poslední příklad hodnotícího nástroje (1:04:44) se týká tzv. výstupního lístku, jehož hlavním přínosem pro studenta i učitele je možnost zhodnotit míru pochopení konceptu a zopakovat si nabyté znalosti. Jde o kartičku obsahující několik otázek či úkolů, ideálně ne více než tři, jejichž účelem je přimět studenty shrnout nebo si zopakovat probrané informace. Jako příklad pro mediaci uvádí Popište, co je mediace, Dvě věci, které bych měl vždy udělat při vypracovávání mediační úlohy a Dvě věci, které bych při mediaci nikdy neměl dělat.

Na obecná doporučení, jak studenty vést k efektivnímu sebehodnocení a vzájemnému hodnocení, není v této práci prostor, přesto považuji za nutné na závěr třetí kapitoly jedno uvést. Při zadávání mediačních aktivit bychom měli studenty vždy dopředu seznámit jednak se způsobem hodnocení a reflexe práce, jednak s kritérii hodnocení, tedy aspekty provedení práce, které budeme hodnotit. To platí i tehdy, a možná zejména tehdy, budeme-li odevzdanou úlohu známkovat či jinak sumativně hodnotit.

Třetí kapitola se dopodrobna věnovala výuce mediace v hodině jazyka a tvorbě, aplikaci a hodnocení mediačních úloh. Představila kategorizaci mediačních úloh z pohledu různých autorek, a především shrnula postup a výsledky výzkumného projektu Marie Stathopoulou, který jednak přinesl zjištění klíčová pro plánování výuky a testování mediace, jednak dal základ pro vznik škál deskriptorů pro mediaci v Doplnkovém vydání. Na poznacích o druzích a charakteristikách mediačních úloh je vystavěna následující i poslední kapitola práce, kde nejprve analyzuji již existující úlohy podle kritérií popsanych v této kapitole, a poté představím úlohy vlastní, určené mým studentům.

4 Mediační úlohy v současných učebnicích francouzštiny

V předchozích kapitolách jsem se dopodrobna věnovala škálám popisujícím mediační činnosti a strategie, mediačním úlohám, jejich přípravě, realizaci ve výuce i hodnocení. Jak se ale tato teorie projevuje v současné lingvodidaktické praxi? V praktické části práce se zaměřuji na reprezentaci mediace v aktuálních učebních materiálech pro výuku francouzského jazyka a snažím se zodpovědět několik otázek. Obsahují učebnice francouzštiny mediační úlohy? Najdeme návody na jejich realizaci v učitelských příručkách? Odpovídá zadání úloh teoretickým poznatkům popsáním v předcházejících kapitolách? Prostudovala jsem vybrané učebnice dostupné na českém trhu s cílem najít v nich jak úlohy explicitně zaměřené na mediaci, tak komunikativní úlohy, které sice nejsou označené jako mediační, ale lze v nich orientaci na mediační dovednosti vystopovat, nebo je lze drobnou úpravou zadání na mediační přetvořit, a odpovědět na otázky výše. Z explicitně mediačních úloh, které jsem našla, jsem pak několik vybrala a pokusila se je analyzovat na základě kritérií nastíněných ve třetí kapitole.

Při zkoumání učebnic jsem se zaměřila především na tituly vydané po roce 2018, tedy po zveřejnění Doplnkového vydání, nicméně některé analyzované úlohy pocházejí z učebnice *Entre Nous 3* nakladatelství Éditions Maison des Langues vydané v roce 2016, protože její součástí je obsáhlý zásobník mediačních úloh.

Z učebnic vydaných kolem roku 2018 a později jsem explicitně označené mediační úlohy našla v učebnicích *Édito* nakladatelství Didier FLE z roku 2022, *Odyssée A1 a A2 z roku 2021 a Odyssée B1 a B2 z roku 2022* nakladatelství CLE International, a *Cosmopolite 1 a 2 z roku 2017, 3 z roku 2018, 4 z roku 2019 a 5 z roku 2020* nakladatelství Hachette FLE.

4.1 Mediační úlohy v *Entre Nous 3*

Učebnice *Entre Nous 3* vydaná v roce 2016 odpovídá úrovni B1 a pro tuto úroveň jsou také určeny mediační úlohy. Přestože v učebnici samotné ani v učitelské příručce není o těchto úlohách zmínka, v rámci online přístupu najdeme, bez jakéhokoliv metodického komentáře, dokument s mediačními úlohami. Pro srovnání jsem nahlédla do prvního a druhého dílu *Entre Nous* z roku 2015 a do čtvrtého dílu z roku 2017, k nimž ale nemám

online přístup. Ani jeden z dílů mediace nezmiňuje v rámci učebnice a explicitně neoznačuje žádné úlohy jako mediační. Lze předpokládat, že budou součástí online přístupu, jako je tomu u třetího dílu. Všechny díly nicméně obsahují v rámci učebnice tvůrčí projektové úlohy a úlohy zaměřené na dovednosti související s mediací, např. *Entre Nous 4* (2017: 26) v sekci *Méthodologie* věnuje stránku analýze grafů, což je jedna z mediačních činností spadající do kategorie mediace textů, kterou charakterizuje škála *Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou či psanou formou* (2018: 109-110).

Detailně jsem se věnovala třetímu dílu *Entre Nous*, protože jsem podle něj učila a mám online přístup, kde jsou k dispozici mediační úlohy. Pro každou z osmi lekcí učebnice najdeme osm mediačních úloh, z toho čtyři v rámci jednoho jazyka (J2, tedy francouzštiny) a čtyři mezijazykové, pro studenty, jejichž J1 je španělština, takže mezi francouzštinou a španělštinou. Všechny mezijazykové úlohy jsou navíc uvedeny ve dvou verzích lišících se pouze jazykem zadání (tedy ne výchozího textu) - v jedné je zadání francouzsky, tedy v J2, ve druhé španělsky, tedy v J1.

U mezijazykových úloh je výchozí materiál vždy španělsky a výstupní francouzsky, produkce, ať už písemná i ústní, tedy probíhá ve všech případech v cílovém jazyce. Úlohy na mezijazykovou mediaci tudíž nejsou pro většinu českých studentů francouzštiny, a pro žádného z mých, použitelné, dají se však pochopitelně lehce adaptovat za použití výchozích materiálů v češtině.

V úlohách je rovnoměrně zastoupena mluvená a psaná mediace a střídají se různé typy výchozích a výstupních textů. Výchozí materiály jsou psané, většinou články, příspěvky na sociálních sítích, ale také text písně, ústní – vysílání v rádiu, písně, poslechová cvičení, případně audiovizuální, tedy videa, např. trailer k filmu, a také grafické – grafy, mapy. Požadované výstupní texty jsou buď psané – emaily, poznámky, příspěvky či komentáře určené k publikaci na internetu – či mluvené – audio zprávy či spontánní ústní projevy. Pro každý typ mediace (mezijazyková či v rámci jazyka) vyžadují dvě úlohy výstup mluvený a dvě psaný. Často, ale ne vždy, vychází dvě úlohy z téhož materiálu, ale v jedné je zprostředkován psanou formou a v druhé mluvenou. Střídají se také typy mediačních činností. Převažuje shrnutí obsahu textu, popř. i vyjádření vlastního názoru na něj, předání konkrétních informací z textu, interpretace graficky vyjádřených dat, ale také práce

prostředníka v diskusi, popis vlastních emocí či pořizování poznámek. Vidíme tudíž, že jsou reprezentovány různé škály podle Doplnkového vydání (viz 2.4.1). V záhlaví úlohy je vždy zřetelně označena úroveň (přestože jde vždy o B1), typ výchozího dokumentu, mluvená či psaná mediace a typ mediační činnosti. Ke každé úloze jsou v několika stručných bodech uvedeny rady, jak při řešení postupovat, a to vždy v J2, i u verzí úloh, které mají zadání v J1.

K rozboru jsem si zvolila dvě úlohy na mediaci mezijazykovou a dvě v rámci jednoho jazyka, tedy francouzštiny. Vybrala jsem je s cílem předvést rozmanité a z mého pohledu zajímavé výchozí texty a mediační činnosti. Kritéria, podle nichž jsem úlohy analyzovala, odpovídají šesti parametrům analýzy podle Stathopoulou - typ a žánr výchozího a výstupního textu, obecný prováděný proces, téma, diskurzivní prostředí, komunikační účel a role účastníků komunikace, a dalším charakteristikám, jejichž relevance vyplývá z popsané teorie - mezijazykový či vnitrojazykový charakter mediace, psaná či mluvená forma jak výchozího materiálu, tak produkce, druh mediace podle Doplnkového vydání, mediační činnost, odpovídající škála a deskriptor, mediační strategie potřebné k úspěšnému splnění úkolu.

Deskriptory odpovídající dané škále a úrovni jsem adaptovala pro konkrétní úlohu, tedy např. místo formulace *jazyk A* a *jazyk B* jsem uvedla J1 či J2 podle zadání úlohy, z typů textů zmíněných v deskriptoru jsem uvedla pouze ty, které jsou relevantní pro danou úlohu apod.

4.1.1 Úlohy v *Entre Nous 3* na mediaci v rámci jednoho jazyka

První zkoumaná úloha je součástí lekce věnované sociálním sítím a sebereprezentaci na internetu. Výchozí materiál je text písně *Carmen* belgického zpěváka Stromae, která kritizuje sociální síť Twitter a povrchnost vztahů na sociálních sítích obecně. Materiál je doplněn průvodním článkem o zpěvákovi a dané písni, a studentům je také doporučeno zhlédnout videoklip usnadňující porozumění smyslu textu. Cílem je vysvětlit spolužákovi klíčová sdělení textu, výsledná produkce má tedy podobu spontánního mluveného projevu v neformálním prostředí. Mediace probíhá v rámci jednoho jazyka – výchozí text i vyžadovaná produkce jsou ve francouzštině. Podle Doplnkového vydání se jedná o mediaci textů, uvedená mediační činnost *Résumer un texte* odpovídá škále *Zpracování textu*

mluvenou formou. Deskriptory pro úroveň B1 v Doplnkovém vydání relevantní pro tuto úlohu najdeme dva:

Dokáže v J2 shrnout hlavní myšlenky srozumitelného, dobře strukturovaného textu v J2 na témata pro něho známá či zajímavá, ačkoliv omezená slovní zásoba může místy způsobovat obtíže při formulaci.

Dokáže v J2 shrnout hlavní myšlenky video klipu v J2 za předpokladu, že jej může shlédnout vícekrát.

Protože mediační aktivitou je shrnutí obsahu textu, hlavní strategií, kterou musí mediátor uplatnit, je sumarizace klíčových myšlenek, dále kompilace informací z různých materiálů (text písně, článek, video) do jednoho textu (mluvené shrnutí pro spolužáka). Nezbytné je samozřejmě předchozí pochopení myšlenek textu a schopnost předat spolužákovi srozumitelnou formou ty z nich, které mediátor považuje relevantní pro zadaný úkol – porozumět textu, s nímž se bude pracovat na příští hodině francouzštiny. Jak zdůrazňuje Doplnkové vydání, zatímco při sdělování konkrétních informací většinou mediátor nepotřebuje přečíst celý text, při zpracování textu musí nejprve plně porozumět všem hlavním myšlenkám zdrojového textu (2018: 110). Další vhodné strategie mohou být propojení s předchozími znalostmi (o sociálních sítích), parafráze, uvedení příkladů (např. kritiky graficky vyjádřené ve videu) a definic (např. anglicismů z lexikálního pole sociálních sítí jako *hashtag, followers, like*), zjednodušení jazyka za účelem explicitnějšího vysvětlení (2018: 126-127), např. idiomatických frází (*on est bleu de lui – on est amoureux de lui, épris de lui*). Zadáni úlohy tedy přesně odpovídá škále a hodnoty všech zkoumaných parametrů lze jednoznačně určit, viz Tabulku 2.

Tabulka 2

Úloha	4, lekce 4
Zadání	<i>Votre professeur(e) vous a informé(e) que, lors du prochain cours, vous étudierez la chanson Carmen de Stromae. Il/Elle vous demande de l'étudier à la maison avant le prochain cours. Vous décidez avec un(e) camarade de travailler ensemble. Comme vous êtes fan de Stromae, vous avez déjà lu les paroles et regardé le clip, et vous l'expliquez à votre camarade.</i>

Rady k provedení	<i>Faites une lecture attentive de la chanson et repérez les couplets les plus intéressants. Pensez à regarder le clip vidéo car il peut aider à comprendre la chanson.</i>
Typ mediace	v rámci jednoho jazyka
Jazyk výchozího textu	J2
Jazyk výstupního textu	J2
Forma výchozího textu	psaný, video
Produkce	mluvená
Typ výchozího textu	píseň, hudební videoklip
Typ výstupního textu	spontánní mluvený projev
Druh mediace dle DV	textů
Mediační činnost	<i>Résumer un texte</i>
Škála	<i>Zpracování textu mluvenou formou</i>
Deskriptor	<i>Dokáže v J2 shrnout hlavní myšlenky srozumitelného, dobře strukturovaného textu v J2 na témata pro něho známá či zajímavá, ačkoliv omezená slovní zásoba může místy způsobovat obtíže při formulaci.</i> <i>Dokáže v J2 shrnout hlavní myšlenky video klipu v J2 za předpokladu, že jej může shlédnout vícekrát.</i>
Obecný proces	vysvětlení
Téma	Populární hudba, kritika sociální sítě Twitter

Diskurzivní prostředí	spontánní, neformální mezi spolužáky
Komunikační účel	vysvětlit význam textu
Role a vztah účastníků	spolužáci
Mediační strategie	<i>sumarizace, kompilace myšlenek z více textů do jednoho, propojování s předchozími znalostmi, uvádění, příkladů, definic, parafráze, zjednodušení jazyka, explicitnější vyjádření</i>

Druhou úlohu z lekce věnované filmu jsem vybrala kvůli uvedené mediační činnosti *Agir comme intermédiaire*, doufala jsem totiž, že skýtá příležitost analyzovat mediaci komunikace či konceptů, nikoliv textů jako je tomu u všech ostatních mediačních úloh v *Entre Nous 3*. Při bližším zkoumání zadání se ale ukázala jeho jistá nejednoznačnost a z ní plynoucí ambivalence v hodnotách některých parametrů. Přesto jsem se rozhodla této úloze věnovat, vhodně totiž ilustruje důležitost jednoznačné formulace zadání. Následkem nejasného zadání nelze hodnoty parametrů jednoznačně určit. Uvedená mediační činnost je *Agir comme intermédiaire*, což napovídá, že půjde o mediaci komunikace mezi mediátorem a studenty s jiným názorem, popř. mezi skupinami studentů s odlišnými názory, zadání a rada k provedení ale mediátora nabádá k argumentaci na základě údajů z plakátů a dalších zdrojů informací o filmech, což implikuje mediaci textů. (U předchozí úlohy založené na tomtéž výchozím materiálu zadání odpovídá činnosti – *Transmettre des informations spécifiques à l'écrit*. Je jednoznačně zřejmé, že jde o mediaci textů.) Kromě tohoto rozporu mezi mediační činností a zadáním považuji za zásadní nedostatek absenci explicitního pokynu pro mediátora. Není vyjádřeno, co přesně a mezi kým má zprostředkovat (na rozdíl od předchozí úlohy, kde zadání zní *Le cinéma à côté de votre école de langues propose un cycle de cinéma français. Vous regardez sur Internet les films qui sont proposés. Vous envoyez un message écrit sur le groupe WhatsApp de votre cours de français pour leur proposer trois films de votre choix*). Uvedený výchozí materiál nasvědčuje spíše mediaci textů. Připustíme-li však, že formulace mediační činnosti umožňuje i interpretaci jako jiný typ mediace, není jasné, jde-li o mediaci komunikace, v tom případě by odpovídající škála

mohla být *Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách*, nebo mediaci konceptů, kde by mohlo jít o škálu *Facilitace kolaborativní interakce ve skupině*. Těmto škálám pochopitelně odpovídají odlišné deskriptory, jak je vidět v Tabulce 3. Další nesrovnalost spočívá v tom, že mediátor zde má za úkol přesvědčit spolužáky, aby přejali jeho názor, ačkoliv jedním ze základních principů mediace je neutralita mediátora a zdržení se prosazování vlastních zájmů (např. 2001: 87, 2015: 34). Různé typy mediace samozřejmě také vyžadují odlišné strategie. V tabulce jsem uvedla možné strategie dle Doplnkového vydání podle toho, ke kterému ze tří typů mediace úlohu přiřadíme.

Z popsaných nedostatků vyplývá, že praxe neodráží vždy přesně teorii předloženou v kapitole 3. Parametry, jejichž hodnoty jsem nedokázala jednoznačně určit, jsou *druh mediace dle DV, škála, deskriptor, role a vztah účastníků a mediační strategie*. Nejasnost zadání bych řešila reformulací mediační činnosti, např. *Transmettre des informations spécifiques à l'oral pour argumenter*. Zadání by bylo vhodné doplnit pokynem, např. *Recherchez des informations sur les films et préparez des arguments pour convaincre vos camarades de classe de changer d'avis*.

Tabulka 3

Úloha	2, lekce 6
Zadání	<i>Le cinéma à côté de votre école de langues propose un cycle de cinéma français et votre professeur(e) de français vous propose de choisir le film que vous souhaitez aller voir. Un groupe de camarades veut aller voir The artist parce qu'ils aiment bien Jean Dujardin et que le film a reçu de nombreuses récompenses, mais vous pensez que ce n'est pas le meilleur choix pour améliorer votre français.</i>
Rady k provedení	<i>Cherchez des informations sur The artist et sur les autres films pour appuyer vos arguments.</i>
Typ mediace	v rámci jednoho jazyka
Jazyk výchozího textu	J2

Jazyk výstupního textu	J2
Forma výchozího textu	psaný
Produkce	mluvená
Typ výchozího textu	filmové plakáty a informace o filmech
Typ výstupního textu	spontánní mluvený projev
Druh mediace dle DV	textů, komunikace
Mediační činnost	<i>Agir comme intermédiaire</i>
Škála	závisí na typu mediace: <i>a. Předávání konkrétních informací mluvenou formou</i> <i>b. Facilitace kolaborativní interakce ve skupině</i> <i>c. Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách</i>
Deskriptor	závisí na škále: <i>a. Dokáže předat konkrétní informace uvedené v jednoznačných informativních textech, jako jsou letáky, brožury, oznámení, dopisy či emaily.</i> <i>b. Dokáže spolupracovat na společném úkolu, např. formulovat návrhy a reagovat na ně, ptát se na souhlas a nabízet alternativní přístupy</i> <i>Dokáže spolupracovat na jednoduchých úkolech se společným cílem prostřednictvím jednoznačných otázek a odpovědí.</i> <i>Dokáže jednoduchými pojmy definovat úkol a požádat ostatní, aby přispěli svými znalostmi a zkušenostmi.</i> <i>Dokáže vyzvat ostatní členy skupiny, aby hovořili.</i>

	<p><i>c. Dokáže požádat strany ve sporu o vysvětlení jejich stanoviska a stručně na jejich vysvětlení reagovat, za podmínky, že je mu téma známé a účastníci hovoří srozumitelně.</i></p> <p><i>Dokáže dát najevo porozumění klíčovým otázkám ve sporu na známé téma a jednoduše požádat o potvrzení či objasnění.</i></p>
Obecný proces	argumentace
Téma	film
Diskurzivní prostředí	neformální mezi spolužáky
Komunikační účel	přesvědčit ke změně názoru
Role a vztah účastníků	spolužáci
Mediační strategie	<p>závisí na typu mediace:</p> <p>a. vyhledávání konkrétních informací v textu, přizpůsobení jazyka</p> <p>b. propojování s předchozími znalostmi, rozkládání složitých informací, uvádění příkladů a přirovnání, prezentace myšlenek formou bodů</p> <p>c. propojování s předchozími znalostmi, uvádění příkladů a přirovnání, samostatné uvedení hlavních argumentů ve sporu</p>

4.1.2 Úlohy v *Entre Nous 3* na mediaci mezi dvěma jazyky

Třetí úloha je součástí lekce věnované problémům spotřebitelů, klamavé reklamě, podvodným e-shopům, reklamacím, stížnostem apod. Výchozí materiál je video prezentující španělskou asociaci spotřebitelů OCU (*Organización de Consumidores y Usuarios*). Výchozí materiál je tedy audiovizuální, převzatý z učebnice *Gente hoy 3* (2017: 58). Cílem je písemně, formou krátkých poznámek, shrnout frankofonnímu kamarádovi žijícímu ve

Španělsku, který zatím španělsky dobře nerozumí, obsah videa za účelem zjištění, zda mu prezentovaná organizace může pomoci vyřešit problémy s pronajímatelem bytu. Mediace probíhá mezi dvěma jazyky, výchozí text je v J1, výstupní v J2. Podle Doplnkového vydání se jedná o mediaci textů, uvedená mediační činnost *Prendre des notes à partir d'une vidéo* odpovídá škále *Pořizování poznámek z přednášky, porady, semináře atp.* Deskriptor pro úroveň B1 v Doplnkovém vydání relevantní pro tuto úlohu je následující:

Dokáže pořizovat poznámky ze srozumitelného mluveného projevu za podmínky, že je mu téma známé a projev je jednak formulován v jednoduchém jazyce, jednak zřetelně a standardně artikulován.

Protože mediační aktivitou je pořizování poznámek na základě mluveného textu a jejich psané zpracování, je mediátorovým úkolem vybrat informace podstatné pro komunikační účel a potřeby příjemce – tedy pochopení činnosti organizace a relevance této činnosti pro jeho situaci. Vhodné strategie podle Doplnkového vydání tedy spadají do kategorie zestručňování textu – zdůraznění klíčových informací, vynechání opakovaných a pro příjemce nepotřebných sdělení (2018: 127).

Zadání úlohy je opět jednoznačně formulováno, v souladu se škálou a deskriptorem Doplnkového vydání. Hodnoty parametrů lze bez problémů určit, jak ukazuje Tabulka 4.

Tabulka 4

Úloha	5, lekce 5
Zadání	<i>Un(e) ami(e) francophone qui vient de s'installer en Espagne a des problèmes avec son / sa propriétaire. Il / Elle vous envoie cette vidéo qu'il / elle a trouvée en faisant des recherches sur Internet. Il /Elle ne comprend pas très bien l'espagnol et vous demande si cette association de consommateurs peut l'aider. Vous lui envoyez un e-mail pour lui expliquer ce que vous avez compris de la vidéo.</i>
Rady k provedení	<i>Faites des phrases courtes et précises. N'oubliez pas de mentionner la source de l'information.</i>

Typ mediace	mezijazyková
Jazyk výchozího textu	J1
Jazyk výstupního textu	J2
Forma výchozího textu	video
Produkce	psaná
Typ výchozího textu	informační video
Typ výstupního textu	email
Druh mediace dle DV	textů
Mediační činnost	<i>Prendre des notes à partir d'une vidéo</i>
Škála	<i>Pořizování poznámek z přednášky, porady, semináře atp.</i>
Deskriptor	<i>Dokáže pořizovat poznámky z mluveného projevu, které jsou dostatečně přesné pro jeho pozdější vlastní využití, za podmínky, že téma spadá do oblasti jeho zájmu a projev je srozumitelný a dobře strukturovaný.</i> <i>Dokáže pořizovat poznámky ze srozumitelného mluveného projevu za podmínky, že je mu téma známé a projev je jednak formulován v jednoduchém jazyce, jednak zřetelně a standardně artikulován.</i>
Obecný proces	pořizování poznámek
Téma	práva spotřebitelů, reklamace, problémy s pronajímatelem

Diskurzivní prostředí	neformální, mezi přáteli
Komunikační účel	pomoci s porozuměním
Role a vztah účastníků	přátelé
Mediační strategie	zdůraznění klíčových informací, vynechání opakovaných a nepotřebných sdělení

Poslední analyzovaná úloha z *Entre Nous 3* patří k lekci věnované cestování a vybrala jsem ji pro zajímavý výchozí materiál. Je jím mapa Španělska a přilehlých ostrovů s ilustracemi zajímavostí typických pro jednotlivé oblasti. Kromě španělsky psaného sloganu *Aprender una lengua para usarla, usarla para aprenderla* neobsahuje materiál verbální text. Úkolem studenta je písemně, formou veřejného komentáře na webové stránce, doporučit frankofonnímu publiku turisticky atraktivní destinace ve Španělsku. Úloha je prezentována jako mezijazyková, v podstatě však jde o mediaci mezi grafickým materiálem a verbálním textem. Podle Doplnkového vydání se jedná o mediaci textů, uvedená mediační činnost *interpréter et transmettre des informations à l'écrit* odpovídá škále *Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, psanou formou*. Deskriptor pro úroveň B1 v Doplnkovém vydání relevantní pro tuto úlohu zní takto:

Dokáže v jednoduchých větách v J2 popsat hlavní fakta zobrazená ve vizuálním materiálu na známá témata.

Mediační aktivitou je interpretace dat z grafického materiálu a psané sdělení získaných informací, mediátor vybírá dle vlastních preferencí informace, které chce předat. Jako nejvhodnější se tedy jeví strategie z kategorie Rozšiřování hutného textu podle Doplnkového vydání – uvádění příkladů a explicitnější vyjadřování sdělení (2018: 127). V úvahu připadá i propojování s předchozími znalostmi (2018: 126) - např. vybere-li mediátor obecně dobře známou španělskou tradici, o níž předpokládá, že je čtenářům komentáře známá, a upřesní, ve kterém regionu ji najdou. V každém případě musí mediátor pracovat

kromě mapy s vlastními znalostmi, protože zadání neuvádí, že by měl čerpat informace z jakéhokoliv jiného materiálu.

Přestože hodnotu parametru *jazyk výchozího textu* zde nelze určit, nijak to nebrání úspěšné realizaci úlohy a její ostatní charakteristiky odpovídají Doplnkovému vydání. Za mírně matoucí považují zmínku o rádiovém vysílání v zadání, která svádí k domněnce, že jde o mediaci mluveného textu. Nahrávka však není dostupná, není specifikováno rádiové vysílání ani adresa webu, kam má být komentář umístěn. Lze tedy soudit, že pořad v rádiu tvoří pouze kontext komunikační situace. Navzdory tomuto drobnému nedostatku je zadání úlohy formulováno jednoznačně – *Vous décidez de mettre un commentaire sur le site Internet de l'émission pour lui répondre en vous aidant de cette carte*. Hodnoty parametrů úlohy ukazuje Tabulka 5.

Tabulka 5

Úloha	7, lekce 1
Zadání	<i>Vous venez d'écouter une émission de radio française dans laquelle des auditeurs demandent des conseils pour voyager en Espagne. Un auditeur a demandé les noms des lieux incontournables à visiter. Vous décidez de mettre un commentaire sur le site Internet de l'émission pour lui répondre en vous aidant de cette carte.</i>
Rady k provedení	<i>Sélectionnez les lieux à visiter que vous souhaitez conseiller. Utilisez des formules de salutation.</i>
Typ mediace	mezijazyková
Jazyk výchozího textu	nelze určit
Jazyk výstupního textu	J2
Forma výchozího textu	grafický
Produkce	psaná
Typ výchozího textu	mapa s ilustracemi

Typ výstupního textu	komentář na webové stránce
Druh mediace dle DV	textů
Mediační činnost	<i>Interpréter et transmettre des informations à l'écrit</i>
Škála	<i>Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, psanou formou</i>
Deskriptor	<i>Dokáže v jednoduchých větách v J2 popsat hlavní fakta zobrazená ve vizuálním materiálu na známá témata.</i>
Obecný proces	popis
Téma	turistika, zajímavá místa Španělska
Diskurzivní prostředí	středně formální, webová stránka
Komunikační účel	poradit, doporučit
Role a vztah účastníků	posluchači pořadu v rádiu, navzájem neznámí
Mediační strategie	uvádění příkladů, reformulace za účelem explicitnějšího vyjádření, propojování s předchozími znalostmi

4.2 Mediační úlohy v *Édito A1*

Z učebnic vydaných po roce 2018, které jsem měla možnost prostudovat, je mediaci věnováno nejvíce prostoru v nejnovějším vydání učebnic *Édito* z roku 2022. V této aktuální edici zatím vyšly díly pro úrovně A1, A2 a B2. Na rozdíl od *Entre Nous 3* jsou mediační úlohy součástí textu učebnice. Na konci každé lekce najdeme ve všech třech dílech sekci *Atelier médiation* věnovanou kreativnímu projektu určenému k realizaci ve skupině. Úlohy jsou zmíněny v úvodním představení učebnice (2022: 3):

„À la fin de chaque unité, une page Atelier médiation propose aux apprenants de travailler la compétence en réalisant des tâches collaboratives. Ils développent ainsi leur capacité à interagir et à coopérer dans un groupe.”

K analýze jsem si zvolila mediační úlohy z prvního dílu určeného pro úroveň A1. Projekty související s tématem každé lekce jsou následující:

- Réaliser un diaporama pour présenter un(e) artiste
- Créer un portrait collectif
- Créer un menu
- Créer un audioguide
- Créer un journal en ligne
- Réaliser l’affiche d’une célébrité
- Écrire une annonce pour son logement
- Créer un programme « sport et bien-être »
- Réaliser une brochure touristique
- Filmer son centre de langue

Vybrala jsem dva projekty, z nichž jeden vyžaduje mluvenou produkci, druhý psanou. Aplikovala jsem tatáž kritéria jako u úloh z *Entre Nous 3*, v tabulce jsem změnila pouze ty kategorie, které jsou v *Édito A1* pojaty jinak: místo *Rady k provedení* je zde uvedena *Příprava, Provedení a Prezentace*. Takto návodné sekce zadání v *Entre Nous 3* chybí. To lze odůvodnit rozdílem v úrovni učebnic, proto jsem nahlédla i do *Édito B2*, čtvrtého vydání z roku 2022, kde skupinové projekty označené jako *Atelier médiation* také najdeme v každé lekci, postup je však charakterizován body *Situation, Mise en œuvre a Stratégies*. Chybí příklady vět použitelných při skupinové práci, zato jsou na rozdíl od úrovně A1 explicitně formulovány cíle úlohy. Lze tedy usuzovat, že nejnovější vydání učebnic *Édito* poskytují studentům více instrukcí a rad k realizaci projektu než *Entre Nous 3* a rozvíjejí především jejich schopnost skupinové spolupráce, tedy mediace konceptů.

První zvolená úloha, stejně jako několik dalších v *Édito A1*, není založena na žádném výchozím materiálu, proto nelze určit, zda mediace probíhá mezi dvěma jazyky či v rámci jednoho. Úkolem studentů je nahrát audioprůvodce zvolenou čtvrtí svého města. Lze

předpokládat, že budou studenti vyhledávat informace o vybrané čtvrti, pravděpodobně v J1. Výstupní text je v cílovém jazyce, z tohoto pohledu jde tedy spíše o mediaci mezijazykovou. Studenti mají pracovat ve skupině, jde tedy o mediaci konceptů a odpovídající škála je *Facilitace kolaborativní interakce ve skupině*, deskriptor pro úroveň A1 pak *Dokáže vyzvat ostatní k přispění k velmi jednoduchým úlohám za použití krátkých, jednoduchých vět. Dokáže dát najevo porozumění a zeptat se, zda rozumí ostatní*. Strategie, které studenti využijí, se týkají jednak skupinové spolupráce, jednak prezentace výsledku před třídou tak, aby byla pro spolužáky srozumitelná. Parametry úlohy jsou popsány v Tabulce 6.

Tabulka 6

Úloha	<i>Créer un audioguide</i>
Zadání	<i>Vous allez créer un audioguide pour présenter les quartiers de votre ville (ou de la ville où vous habitez).</i>
Příprava	<i>Discutez avec les autres groupes. Chaque groupe choisit un quartier différent.</i>
Provedení	<p><i>a. Chaque personne du groupe : cherche ou prend des photos de ses lieux préférés (bâtiments, monuments...) dans le quartier choisi ; montre ses photos aux autres personnes. Ensemble, vous choisissez les lieux à présenter.</i></p> <p><i>b. Avec votre groupe, décidez dans quel ordre vous présentez les lieux. Exemple : 1. C'est..., 2. C'est... Écrivez la présentation de chaque lieu.</i></p> <p><i>c. Vous organisez la lecture de votre présentation. Lisez votre présentation et entraînez-vous. Enregistrez votre audioguide.</i></p>
Prezentace	<i>Vous faites un Powerpoint avec l'enregistrement de votre audioguide et les photos correspondantes (numérotées). Les autres groupes écoutent, regardent les photos et donnent leur avis.</i>
Typ mediace	nelze určit
Jazyk výchozího textu	nespecifikován
Jazyk výstupního textu	J2

Forma výchozího textu	nespecifikován
Produkce	mluvená
Typ výchozího textu	nespecifikován
Typ výstupního textu	audioprůvodce
Druh mediace dle DV	konceptů
Mediační činnost	<i>Spolupráce ve skupině</i>
Škála	<i>Facilitace kolaborativní interakce ve skupině</i>
Deskriptor	<i>Dokáže vyzvat ostatní k příspěví k velmi jednoduchým úlohám za použití krátkých, jednoduchých vět. Dokáže dát najevo porozumění a zeptat se, zda rozumí ostatní.</i>
Obecný proces	spolupráce ve skupině, prezentace
Téma	město, čtvrť
Diskurzivní prostředí	spíše formální
Komunikační účel	seznámit s vybranou čtvrtí města
Role a vztah účastníků	spolužáci
Mediační strategie	propojování s předchozími znalostmi, rozkládání procesu do série kroků, prezentace myšlenek či instrukcí formou bodů, adaptace jazyka a přednesu při prezentaci

Druhá zkoumaná úloha z učebnice *Édito A1* uvádí výchozí materiál, úkolem však není jeho mediace. Studenti nemají za úkol v prezentaci zprostředkovat jakékoliv informace z výchozího textu, tedy inzerátů k pronájmu domů a bytů, pouze se jím inspirovat a dohodnout se na volbě nemovitosti. Potom nabídnout výměnou k pronájmu svůj, fiktivní či

skutečný, domov. Z těchto důvodů se přikláním k charakteristice úlohy jako mediaci konceptů, tj. spolupráce ve skupině, nikoliv textů. Tomuto typu mediace odpovídá škála, deskriptor i strategie shodně s předchozí analyzovanou úlohou. Výchozí i výstupní materiál je nicméně v J2, jde tedy o mediaci v rámci jednoho jazyka. Další parametry najdeme v tabulce 7.

Tabulka 7

Úloha	<i>Écrire une annonce pour son logement</i>
Zadání	<i>Vous allez choisir un logement et proposer une maison ou un appartement pour l'échanger.</i>
Příprava	<i>Avec votre groupe, regardez les maisons/appartements et les destinations. Quelle destination vous préférez ? Quel logement vous préférez ? Pourquoi ? Quel logement vous choisissez ? Mettez-vous d'accord.</i>
Postup	<p><i>Mettez-vous d'accord pour l'organisation de votre travail. Qui va préparer</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>la description de votre logement (réel ou imaginaire) pour proposer un échange ? (le pays, la ville, le quartier, la surface du logement, le nombre de chambres, l'étage...)</i> - <i>la description de l'équipement ?</i> - <i>les règles de vie dans votre logement ?</i> - <i>un Powerpoint avec des photos du logement ?</i> <p><i>Présentez votre travail aux autres personnes du groupe. Faites des changements si nécessaire.</i></p>
Prezentace	<i>Présentez votre Powerpoint. Une personne présente le logement, une autre présente les règles de vie et une autre traduit si nécessaire. Répondez aux questions des autres groupes.</i>
Typ mediace	v rámci jednoho jazyka
Jazyk výchozího textu	J2
Jazyk výstupního textu	J2

Forma výchozího textu	psaný
Produkce	psaná
Typ výchozího textu	inzerát
Typ výstupního textu	psaná prezentace
Druh mediace dle DV	konceptů
Mediační činnost	<i>Spolupráce ve skupině</i>
Škála	<i>Facilitace kolaborativní interakce ve skupině</i>
Deskriptor	<i>Dokáže vyzvat ostatní k přispění k velmi jednoduchým úlohám za použití krátkých, jednoduchých vět. Dokáže dát najevo porozumění a zeptat se, zda rozumí ostatní.</i>
Obecný proces	prezentace
Téma	Pronájem nemovitostí
Diskurzivní prostředí	formální – simulace inzerátu
Komunikační účel	pronajmout nemovitost
Role a vztah účastníků	spolužáci
Mediační strategie	rozkládání procesu do série kroků, prezentace myšlenek či instrukcí formou bodů, adaptace jazyka a přednesu při prezentaci

4.3 Srovnání a shrnutí

Pojetí mediace je ve zkoumaných učebnicích velmi rozdílné. *Entre Nous 3* klade v mediačních úlohách důraz na výchozí materiál a jeho zprostředkování a, jak již bylo zmíněno, nabízí pouze úlohy na mediaci textů (s výjimkou výše popsané úlohy s

ambivalentním zadáním). V *Édito A1* některé úlohy explicitně neuvádějí materiál, z něhož mají studenti vycházet, přestože v některých případech je zřejmé, že musí odněkud čerpat informace, např. při prezentaci své čtvrti (2022: 71). Pokud výchozí text uveden je, ne vždy jde o jeho zprostředkování, nejde tedy o mediaci textů – viz výše popsanou úlohu na tvorbu realitního inzerátu (2022: 113). Tabulka parametrů analýzy se snáze vyplňovala pro *Entre Nous 3*, protože je založená na teorii popsané v kapitole 3, která pochází z děl zaměřených téměř výhradně na mediaci textů. Je lákavé z toho vyvozovat, že o mediační úlohy v pravém slova smyslu, tedy podle teorie v kapitole 3, jde v *Entre Nous 3*, zatímco *Édito A1* nabízí spíše podklady pro projektové vyučování, kde chybí základní princip mediace – zprostředkování komunikace mezi stranami, které si nerozumí. Není to však pravda, protože *Édito A1* nabízí typické úlohy na mediaci konceptů, tedy skupinové práce. U každé úlohy jsou navíc uvedeny fráze využitelné při skupinové diskusi, které jasně odpovídají deskriptorům pro mediaci konceptů. Např. u projektu *Créer un audioguide* najdeme věty *Je préfère la proposition de Marco. Et vous ?* Nebo *Moi, je dis cette phrase et toi Marco, tu continues ?* (2022: 71) Na škále *Facilitace kolaborativní interakce ve skupině* to odpovídá deskriptoru pro úroveň A1:

Dokáže vyzvat ostatní k příspěvní k velmi jednoduchým úlohám za použití krátkých, jednoduchých vět. Dokáže dát najevo porozumění a zeptat se, zda rozumí ostatní.,

ale také pro úroveň A2:

Dokáže spolupracovat na jednoduchých, praktických úkolech, dělat návrhy a rozumět reakcím, za podmínky, že může občas požádat o opakování či reformulaci. (2018: 119).

Spíše než označovat jeden typ úloh za typičtější mediační než druhý je tudíž třeba vyslovit závěr, že zatímco úlohy v *Entre Nous 3* simulují životní situace, kde je zapotřebí mediace textů za účelem usnadnit někomu porozumění, mediaci tedy najdeme na úrovni výstupu, úlohy v *Édito A1* neobsahují vysloveně mediační úkoly, ale zato vytvářejí situaci mediace díky svému kolaborativnímu charakteru, mediace je tudíž na úrovni průběhu realizace.

4.4 Mediacie v dalších učebnicích

Kromě *Entre Nous* a *Édito* jsem úlohy výslovně označené jako mediační našla pouze v několika dalších učebnicích. K těm patří např. *Odyssée*, která označuje různé typy úloh, včetně mediačních, piktogramy. Nejde o celé stránky věnované projektům jako v případě učebnic analyzovaných v oddílech 4.1 a 4.2, pouze o úlohy se stručným zadáním v rámci lekce, např. v díle pro B1:

Vous expliquez à un(e) ami(e) les problèmes provoqués par le surtourisme. Dites ce qui vous choque dans ce type de tourisme (2022: 30).

Racontez à votre voisin(e) ce qui se passe dans chacune de ces séries (2022: 79).

V této učebnici také najdeme v každé lekci kreativní projekt, např. V díle B1 *Réalisons une carte postale sonore (2022: 38)*, nejsou ale prezentovány jako mediační.

Na zadní straně desek v prezentaci učebnice je zmíněna „*la pratique active de la médiation*“. V učitelské příručce není mediace zmíněna v úvodu, ale v popisu dané úlohy. Díky přehledným piktogramům je však snadné mediační úlohy najít.

Je zajímavé, že učebnice *Cosmopolite* mediační úlohy obsahují, v různých dílech jsou však prezentovány jinak. V *Cosmopolite 1 a 2*, tedy pro úrovně A1 a A2, z roku 2017 je mediace zmíněna v úvodu učebnice, například:

„Cosmopolite 1 met également à disposition des activités de médiation et de remédiation. Celles-ci se présentent sous deux formes :

- *les Expressions utiles pour..., signalées dans chaque leçon après la tâche finale, et placées en annexe du manuel. Elles visent à étoffer les productions.*
- *la rubrique Apprenons ensemble! dans chaque dossier place la classe en situation d'aider un(e) autre étudiant(e) à corriger ses erreurs et suscite une réflexion commune sur les stratégies d'apprentissage.“*

Úlohu *Apprenons ensemble !* najdeme například v druhém díle na str. 41:

„Miyu répond à la consigne suivante : décrivez un rêve que vous aviez quand vous étiez petit(e). Si vous l'avez réalisé, racontez comment. En petits groupes :

- a. *Écoutez la production de Miyu. Quel était son rêve ? Pourquoi ?*
- b. *Réécoutez et relevez comment Miyu situe les différents événements dans le temps. Aidez-la à corriger ses erreurs.*
- c. *Trouvez un moyen de ne pas répéter ces erreurs et proposez-le à la classe.*”

Ve třetím díle *Cosmopolite* pro úroveň B1 vydaném roku 2018 není mediace zmíněna vůbec. Úlohy označené *Apprenons ensemble !* zde jsou, ale v úvodu jsou prezentovány jako úlohy zaměřené na řešení problémů:

„(...) *la rubrique Apprenons ensemble ! qui se présente sous la forme de résolution des problèmes. À partir d'un corpus constitué de difficultés rencontrées au cours de l'apprentissage, des étudiants extérieurs « s'invitent » et exposent leur problème. Ils font appel à la classe pour acquérir des techniques / stratégies et les aider à résoudre leur problème.*”

Příklad takové úlohy najdeme v *Cosmopolite 3* např. na str. 96, kde španělsky mluvící student francouzštiny žádá na fiktivním internetovém fóru o pomoc s úlohou „*Faites des propositions pour enrichir votre lexique.*“

Ani v *Cosmopolite 4* pro úroveň B2 z roku 2019 nenajdeme zmínku o mediaci, a tentokrát již ani rubriku *Apprenons ensemble !*. Zůstaly pouze sekce *Stratégies* a *Projets*, strategie jsou ovšem zaměřeny na metody sebehodnocení a a projekty na strukturu různých typů psané a mluvené produkce (2019: 3).

Poslední díl, *Cosmopolite 5* z roku 2020 určený úrovní C1 až C2 mediaci opět zmiňuje, tentokrát s přívlastkem mezikulturní: „(...) *des activités de médiation interculturelle permettent à la classe de créer un espace pluriculturel partagé et d'affiner leur perceptions des différentes cultures.*” (2020: 3)

Např. na str. 23 najdeme úlohu vybízející studenty k vyhledání významu sloganů, zkratk a dalších označení používaných v potravinovém průmyslu různých zemí.

Ve čtvrté kapitole jsem ilustrovala na příkladech z učebnic francouzštiny teorii popsanou v předchozí kapitole. Provedla jsem analýzu několika úloh na mediaci textů a konceptů podle kritérií založených na této teorii. Druhou etapou aplikace teorie v praxi bude vytvoření a realizace vlastních mediačních úloh, čemuž je věnována kapitola následující.

5 Výuka mediace v praxi

Všech poznatků získaných studiem teoretických pramenů i analýzou již publikovaných mediačních úloh jsem využila k vytvoření úloh vlastních, určených konkrétně mým studentům, které učím francouzský jazyk na čtyřletém gymnáziu. Přípravu úloh a jejich realizaci ve výuce popisuje tato kapitola. Navazují na ni čtyři ucelené výukové plány v Příloze 1, které mohou využít v praxi francouzštináři, kteří chtějí mediaci v rámci svých hodin vyučovat. S úpravami je lze použít i pro výuku kteréhokoli jiného jazyka.

5.1 Postup přípravy úloh

Při plánování úloh jsem brala v úvahu věk a úroveň jazyka studentů, ale i dynamiku skupiny, látku, kterou již probrali, a měli by ji tedy po osvěžení zvládnout použít v praxi, a ve dvou případech také aktuálně probírané téma v učebnici. Snažila jsem se zvolit různé typy mediace a odpovídající škály dle Doplnkového vydání, různé formy organizace práce (skupinová, individuální, ve dvojicích) i typy produkce, tedy výstupních textů, různé výchozí materiály, odlišné komunikační účely, diskurzivní prostředí, vztahy mezi účastníky i témata. Teorie, o níž jsem se při tvorbě opírala, zahrnuje škály pro mediaci v Doplnkovém vydání (viz oddíl 2.4.1), parametry analýzy podle Stathopoulou (odd. 3.2.4) a typy pro výuku mediace Tima Goodiera (odd. 3.1).

Postupovala jsem podle vlastního návodu na tvorbu mediačních úloh (odd. 3.2.6). Všechny čtyři úlohy byly určeny k nácviku mediace, nikoliv testování. Také jsem věděla, že ve všech úlohách bude mediace probíhat na úrovni produkce, protože k tomu jsou všichni mí studenti vybaveni dostatečnými jazykovými kompetencemi.

Začala jsem volbou tématu podle probírané lekce v učebnici či zájmu studentů. Zvolila jsem jeden ze tří typů mediace dle Doplnkového vydání a mediační činnost, kterou budou studenti provádět, a tedy i odpovídající škálu. Na škále jsem podle úrovně dané skupiny našla deskriptor, s ohledem na nějž jsem nastavila hodnoty parametrů úlohy – typ produkce, jazyk formu výchozího a výstupního textu, doménu dle Rámce, tedy prostředí komunikační situace a role jejích účastníků. Stanovila jsem cíl úlohy a jemu odpovídající komunikační účel a obecný prováděný proces. Vyhledala nebo vytvořila jsem výchozí materiál odpovídající těmto zvoleným hodnotám parametrů a s ohledem na ně jsem

formulovala zadání. Zhodnotila jsem, jaké mediační strategie a jazykové, případně jiné dovednosti studenti potřebují k úspěšnému splnění cíle úlohy, a podle toho jsem zvolila premediační aktivity. Nakonec jsem naplánovala, jakou formou budeme práci reflektovat, jaké otázky chci studentům při reflexi položit, popřípadě zda se na mediační úlohou dá vhodně navázat další, související úlohou, a připravila jsem odpovídající postmediační aktivity.

5.2 Premediační a postmediační aktivity

Vzhledem k omezeným časovým možnostem pětáctyřicetiminutové vyučovací hodiny jsou všechny plány koncipovány pro sekvenci dvou až tří lekcí s vzájemně logicky navazujícími aktivitami. Ve všech případech jsem zařadila premediační aktivity, které jednak uvedly studenty do tématu mediace, jednak je vybavily potřebnými dovednostmi, jazykovými prostředky apod. potřebnými ke splnění cíle úlohy, a aktivity postmediační, které jim umožnily reflektovat postup práce, vlastní pocity ze zadání i jeho plnění, případně aktivity navazující na původní úlohu. Postmediační aktivity měly nejčastěji podobu reflexe, jen v jednom případě jsem zařadila další úlohu navazující na původní úlohu mediační, protože jsem chtěla, aby si studenti vyzkoušeli přenos informací oběma směry – z grafu do textu i naopak.

5.3 Volba zadání a cílové skupiny

Skupiny, s nimiž jsem mediační úlohy realizovala, jsou studenti prvního, druhého a třetího ročníku čtyřletého gymnázia. Všichni mají od začátku studia tři vyučovací hodiny francouzského jazyka týdně. Celkem jsem úlohy zadala čtyřem skupinám – dvěma v prvním ročníku, avšak různé úrovně, jedné ve druhém a jedné ve třetím ročníku.

První skupině, začátečníkům v prvním ročníku, jsem vybrala téma nákup oděvů na e-shopu, protože oblečení, nakupování a určování ceny bylo tématem lekce učebnice, kterou jsme v době realizace úlohy probírali. U dalších dvou skupin byl výběr tématu i konkrétní podoby úlohy v zásadě náhodný, hlavní motivací výběru byl cíl obsáhnout v úlohách co nejvíc různých typů a parametrů mediace popsanych v kapitolách 2 a 3. Druhá skupina, pokročilí prváci, dostala zápis do jazykové školy, kdy rodilý mluvčí J2 pomáhá cizinci s vyplněním formuláře v J2. Třetí skupina, studenti druhého ročníku, dostala za úkol

interpretaci dat z grafu na téma chování Francouzů a Belgičanů o dovolených, protože prázdniny byly tématem lekce učebnice, již jsme v době zadání úlohy měli čerstvě probranou. Nejstarší skupině studentů jsem typ mediace vybrala s ohledem na její poněkud složitou vnitřní dynamiku. Jedná se o skupinu s výraznými rozdíly v úrovni jazyka, v míře zájmu o studium francouzštiny i v přístupu ke studiu obecně. Zvolila jsem pro ně mediaci konfliktu a jako výstupní materiál jsem požadovala video, vycházela jsem totiž z předpokladu, že prostor pro vlastní tvorbu a realizaci nápadů pro ně bude atraktivnější než typické mluvní či písemné „cvičení“ z francouzštiny.

5.4 Mediace textu v 1.R

Moje nejméně pokročilá skupina prváků dostala úlohu na předávání informací z webové stránky v češtině formou emailu psaného ve francouzštině. Tématem úlohy bylo oblečení a nakupování. Plán výuky ukazuje Příloha 1.

5.4.1 Charakteristika skupiny

1.R je skupina třinácti studentů, devíti dívek a čtyř chlapů, kteří s francouzským jazykem začali až na gymnáziu v září 2021. Dva z nich chodili na základní škole krátce na kroužek, ale nikdo neměl francouzštinu jako povinný druhý cizí jazyk. Jedna studentka navíc přistoupila do třídy až v březnu 2022, před tím se francouzsky neučila a chybějící základy si doplňuje samostudiem. Kompetence skupiny se pohybuje mezi úrovní Pre-A1 a A1, v době realizace mediačních úloh jsme probírali šestou z osmi lekcí prvního dílu učebnice *Facile Plus*. Lekce je věnována tématům oblečení a nákupy, přirozeně se tedy nabízelo připravit mediační úlohu na toto téma. Jedna studentka nebyla ani na jedné z hodin věnovaných mediaci přítomna.

5.4.2 Zadání úlohy

Tabulka 8

Cíl	Pomoci frankofonnímu kamarádovi nakoupit oblečení na českém e-shopu.
-----	--

Zadání	<i>Un.e ami.e francophone veut faire du shopping sur le site web d'une marque de mode tchèque mais il/elle ne comprend pas les informations en tchèque. Il/elle vous envoie un mail avec des questions sur l'offre de l'e-commerce. Écrivez un message à votre ami.e. Répondez à ses questions et aidez-le à commander sur le site tchèque. Indiquez les prix des vêtements en euros.</i>
Úroveň	Pre-A1 – A1
Typ mediace	mezijazyková
Jazyk výchozího textu	J1 – čeština
Jazyk výstupního textu	J2 – francouzština
Forma výchozího textu	psaný
Produkce	psaná
Typ výchozího textu	webová stránka – e-shop
Typ výstupního textu	neformální email
Druh mediace dle DV	Textů
Škála	<i>Předávání konkrétních informací psanou formou</i>
Deskriptor	<i>Dokáže v J2 vyjmenovat názvy, čísla, ceny a velmi jednoduché informace z textů psaných v J1, které se týkají jeho bezprostředních zájmů, jsou napsány velmi jednoduchým jazykem a obsahují ilustrace.</i>

Obecný proces	sdělení informací
Téma	nákup oblečení
Diskurzivní prostředí	neformální
Komunikační účel	pomoci s nákupem na internetu v neznámém jazyce
Role a vztah účastníků	kamarádi
Mediační strategie	vyhledávání informací, překlad, přizpůsobení jazyka

Vzhledem k nižší úrovni skupiny jsem zvolila mediační činnost *Předávání konkrétních informací* a rozhodla, že půjde o mediaci mezijazykovou z češtiny do francouzštiny, aby studenti nemuseli porozumět obsahu celého francouzského textu ani se v něm orientovat za účelem vyhledání konkrétních informací. Protože však neformální email již napsat umí, byl požadovaný výstupní text v J2 psaný. V Tabulce 8 uvádím deskriptor škály *Předávání konkrétních informací psanou formou* pro úroveň Pre-A1, protože deskriptor pro A1 počítá s výchozím textem v mluvené formě. Relevantní by zde však mohl být i deskriptor pro A2, tedy *Dokáže v J2 vyjmenovat konkrétní informace obsažené v jednoduchých textech psaných v J1 na běžná témata bezprostředního zájmu či potřeby* (2018: 194). Aby úloha obsahovala i stopu mezikulturní mediace, zařadila jsem také pokyn konvertovat ceny zboží z českých korun na euro. Plán výuky je koncipován na dvě vyučovací hodiny, tedy 90 minut. V první jsme realizovali premediační aktivity, ve druhé pak studenti vypracovali úlohu a svou práci reflektovali.

5.4.3 Premediační aktivity

Aktivit, které měly studenty vybavit potřebnými jazykovými kompetencemi, bylo několik, a to ze dvou důvodů: jednak se téma úlohy shodovalo s tématem probírané lekce, takže učebnice poskytovala několik vhodných úloh, jednak vzhledem k nízké úrovni bylo

potřeba studenty naučit poměrně mnoho nových jazykových prostředků. Kromě slovní zásoby oblečení šlo především o vazbu *être disponible en*, sloveso *coûter*, vyjádření ceny.

Začali jsme nácvikem slovní zásoby pomocí úloh 1 a 2 v učebnici (2019: 74) a následně ústně. Studenti odpovídali na otázku *Qu'est-ce que tu portes aujourd'hui ?*, poté popisovali oblečení vybraného spolužáka a ostatní hádali, o kom mluví.

Druhá fáze premediace měla podobu vyhledávání podobných informací jako v úloze samotné na stránkách z různých reálných francouzských módních katalogů. Studenti ve dvojicích vyhledávali na odpovědi na předem dané otázky typu:

- *En quelles couleurs est disponible le jean fille ?*
- *En quelles tailles est disponible le t-shirt rayé ?*
- *Combien coûte le sac week-end ?*

Odpovědi jsme zkontrolovali ústně v rámci celé skupiny, studenti odpovídali nahlas, a upevňovali si tak vazbu *est disponible en*, a také vyjádření a výslovnost ceny v eurech.

5.4.4 Řešení úlohy

Studenti pracovali samostatně. Každý dostal totéž zadání a text emailu od kamaráda, jehož znění se v každém případě poněkud lišilo, tedy informace, které pisatel požadoval, byly různé, jak je vidět v Příloze 2a a 2b. Zadání studenti nahlas přečetli a přeložili. Poté vyhledávali na dvou českých e-shopech informace typu dostupné velikosti a barvy různých kusů oblečení, vlastnosti materiálu, možnost vrácení a výměny zboží, možnost zakoupit dárkovou kartu, země výroby zboží apod. K přístupu na webovou stránku mohli využít vlastní telefon či notebook, případně školní počítače umístěné na chodbách. Odpověď na email obsahující nalezené informace pak psali rukou pod text zadání. Některé hotové práce ukazuje Příloha 3.

5.4.5 Postmediační aktivity

Na tabuli jsem promítla otázky týkající se průběhu práce a jejího přínosu:

- Jak jste při práci postupovali?
- Co pro vás bylo obtížné?
- Co nového jste se při vypracovávání naučili?

Studenti odpovídali písemně každý sám, pak své odpovědi sdíleli ve trojicích a zjišťovali, v čem se jejich odpovědi shodují a rozcházejí s ostatními. Na závěr jsem vyzvala několik jedinců, aby sdíleli své odpovědi a to, zda s někým ze skupinky našli odlišný postup práce. Jak vyplývá z Příloh 4a a 4b, postup práce se příliš nelišil, zato obtíže vycházely z konkrétního znění zadání a různě studenti vnímali i přínos úlohy pro jejich další studium francouzštiny.

5.4.6 Zhodnocení a doporučení

Všichni studenti splnili zadání a zodpověděli všechny požadované otázky. Protože pracovali samostatně s internetem, někteří k napsání emailu použili internetový překladač. Přestože obvykle považují překladače pro učení se jazyku za zcela neefektivní, vzhledem k nízké úrovni studentů a povaze úlohy (cílem je úspěšný přenos informací a jazyková stránka není předmětem hodnocení) to v tomto případě nehodnotím negativně. Pokud bychom hodnotili i jazykovou stránku výstupního textu, např. u studentů vyšší úrovně, bylo by vhodné upozornit na zákaz použití překladače, nenechávat studenty opouštět místnost a jejich práci na telefonu či počítači monitorovat.

Několik nedostatků v zadání bylo následkem mého pochybení. Při tvorbě zadání jsem měnila jen některé části, aby jednotlivé verze obsahovaly různé otázky, a na několika místech jsem položila otázku, na niž nebylo u daného zboží možné najít odpověď, popřípadě na sebe věty vhodně nenavazovaly, protože jsem je zkopírovala z jiné verze zadání a neupravila je. Například v Příloze 3b vidíme, že první otázka emailu začíná slovem *Puis* místo vhodnějšího např. *d'abord*. Řešením by bylo před zadáním úlohy zkontrolovat, že jsou všechny informace dohledatelné a že je výchozí text logicky strukturován.

5.5 Mediace textu v 1.P

Pokročilejší skupina prvků simulovala komunikační situaci, v níž se frankofonní zahraniční student snaží zapsat do kurzu češtiny pro cizince v Praze a potřebuje pomoci s vyplněním přihlášky v češtině. Inspiraci pro tuto úlohu jsem čerpala z webu *The Way Experience*, španělské vzdělávací společnosti zaměřené na výuku angličtiny, která věnuje hodně prostoru ve svých nabízených materiálech jazykové mediaci. Vzorové plány lekcí jsou k dispozici na webu, a právě odtamtud jsem úlohu pro úroveň A2 převzala. Adaptovala

jsem ji pro výuku francouzštiny a pro prostředí české jazykové školy. Plán výuky pro tuto sekvenci lekcí najdeme v Příloze 5.

5.5.1 Charakteristika skupiny

Ve skupině 1.P je pět chlapců a osm dívek. Všichni se učili francouzštinu před nástupem na gymnázium, rozdíly v úrovni jednotlivých studentů jsou však značné. Jedna studentka je bilingvní, její otec je frankofonní a matka mluví česky. Obvykle se vzdělává podle individuálního studijního plánu a nepracuje s ostatními, požádala jsem ji však o účast na mediační úloze. Druhý díl učebnice *Facile Plus*, podle něhož se skupina učí, je určen pro úroveň A1.2, reálná kompetence některých studentek ve skupině nicméně odpovídá A2.

5.5.2 Zadání úlohy

Tabulka 9

Cíl	Vyplnit přihlášku do kurzu češtiny pro cizince.
Zadání	<p><i>Un.e étudiant.e francophone est venu.e à Prague pour effectuer un stage de trois mois. Il / elle parle très peu tchèque et il / elle veut s'inscrire au cours de tchèque pour les étrangers. La fiche d'inscription est en tchèque et l'étudiant.e ne la comprend pas. Heureusement, le / la réceptionniste à l'école de langues parle français et peut l'aider à remplir le formulaire. Elle ne traduit pas le formulaire, elle pose des questions pour le remplir. L'étudiante lui pose des questions sur les détails des cours.</i></p> <p><i>A : ÉTUDIANT.E FRANCOPHONE</i></p> <p><i>Tu es venu à Prague pour faire un stage de trois mois dans le cadre de tes études universitaires. Tu connais quelques mots et expressions tchèques mais c'est tout. Tu décides donc de fréquenter des cours de tchèque dans une école de langues. Tu ne comprends pas la fiche d'inscription mais la personne à la réception t'aide. Répond à ses questions et demande-lui des</i></p>

	<p><i>informations supplémentaires (par exemple le coût, le nombre d'étudiants en classe, le nom du manuel, si les enseignants sont des locuteurs natifs etc.)</i></p> <p>B : RÉCEPTIONNISTE</p> <p><i>Tu travailles comme réceptionniste dans une école de langues à Prague. Aujourd'hui, tu vas aider un.e jeune étudiant.e à s'inscrire au cours de tchèque pour les étrangers. Il / elle est débutant.e et il / elle ne comprend pas le formulaire d'inscription et il / elle te demande de l'aide. Pose-lui des questions sur ses coordonnées personnelles et sur ses préférences concernant l'horaire, les jours de la semaine, l'intensité du cours etc. pour remplir la fiche. Puis, répond à ses questions concernant les détails des cours.</i></p>
Úroveň	A1.2 – A2
Typ mediace	mezijazyková
Jazyk výchozího textu	J1 – čeština
Jazyk výstupního textu	J2 – francouzština
Forma výchozího textu	psaný
Produkce	mluvená
Typ výchozího textu	přihláška do jazykové školy
Typ výstupního textu	otázky a odpovědi
Druh mediace dle DV	textů

Škála	<i>Předávání konkrétních informací mluvenou či psanou formou</i>
Deskriptor	<i>Dokáže sdělit myšlenku krátkých, jasných, jednoduchých sděleních, pokynech a oznámeních za podmínky, že jsou vyjádřeny pomalu a srozumitelně jednoduchým jazykem.</i>
Obecný proces	získání informací
Téma	zápis do jazykového kurzu
Diskurzivní prostředí	středně formální
Komunikační účel	pomoci s porozuměním
Role a vztah účastníků	recepční, klient
Mediační strategie	kladení otázek v J1 studenta, tedy francouzštině, za účelem zjištění konkrétních informací, uvádění příkladů, rozkládání komplikovaných informací

Úlohu *The Way Experience*, kterou jsem chtěla realizovat, jsem zadala této skupině víceméně náhodně, nicméně s nadějí, že rozdíl v úrovni poskytnou příležitost ke vzájemné pomoci ve dvojicích, a zároveň že díky pozitivnímu a aktivnímu přístupu většiny členů skupiny ke studiu francouzštiny budou studenti motivováni k samostatné a do značné míry spontánní mluvené produkci v J2. Jde zjevně o mediaci textů, odpovídající škála je *Předávání konkrétních informací mluvenou formou*, deskriptor pro úroveň A2 zní *Dokáže sdělit myšlenku krátkých, jasných, jednoduchých sděleních, pokynech a oznámeních za podmínky, že jsou vyjádřeny pomalu a srozumitelně jednoduchým jazykem* (2018: 191). Vhodné strategie mediátora jsou takové, které mu pomohou zjistit informace o klientovi a vyplnit spolu s ním formulář, tedy kladení otázek, vysvětlení informací o kurzu apod. V roli mediátora vystupuje recepční, nicméně dle zadání se má i student ptát na detaily ohledně

kurzu. Studenti mají za úkol si role vyměnit, aby si všichni vyzkoušeli mediaci. Plán výuky je zamýšlen pro dvě vyučovací hodiny, tedy celkem 90 minut. První byla věnována premediačním aktivitám, ve druhé pak studenti vypracovali mediační úlohu.

5.5.3 Premediační aktivity

Téma jsem na začátku hodiny uvedla otázkou *Comment pouvons-nous apprendre les langues pendant les vacances ?* Studenti diskutovali ve dvojicích, potom své nápady sdíleli s celou skupinou. Zazněly tyto návrhy: *lire un livre, regarder les films, aller dans le pays qui parle la langue, trouver des amis, écouter des chansons*. Navázala jsem otázkami *Allez-vous fréquenter, ou avez-vous fréquenté, un cours de langue d'été ? Connaissez-vous quelqu'un qui a fréquenté un cours de langue d'été ?* Studenti odpovídali stručně – např. *Non, Ma sœur* apod., případně česky.

Následující premediační aktivita měla podobu videa, které modeluje situaci podobnou té, kterou vyžaduje mediační úloha. Žena, nerodilá mluvčí francouzštiny, se přijde zapsat do kurzu angličtiny v jazykové škole ve Francii. Recepční jí klade řadu otázek za účelem vyplnění přihlášky. Video obsahuje jazykové prostředky vhodné pro realizaci mediační úlohy, především týkající se osobních údajů, ale také preferencí ohledně kurzu jazyka. Zdrojem videa není *The Way Experience*, od níž jsem převzala námět úlohy, ale YouTube kanál *EOI Live* vytvořený učiteli dříve zmíněných Oficiálních jazykových škol ve španělské Galicii. Obsah videa nicméně do značné míry odpovídá mediační úloze a činí z něj velmi vhodný materiál pro premediační aktivitu. Na tabuli jsem nejprve promítla otázky k videu:

1. *Quelle langue l'étudiante veut-elle apprendre ?*
2. *Quel est son niveau ?*
3. *Qu'est-ce qu'il faut faire ?*
4. *Quelles questions la réceptionniste pose-t-elle à l'étudiante ?*
5. *Quelle partie de la journée l'étudiante préfère-t-elle ?*
6. *Qu'est-ce qu'elle doit faire avant la fin du mois ?*

Studenti si otázky poznamenali a poté je nahlas přečetli a přeložili, čímž bylo zajištěno porozumění všem požadovaným informacím. Dvakrát jsem přehrála video,

studenti písemně odpovídali, pak jsme odpovědi společně zkontrolovali. Největší důraz jsem kladla na otázku č. 4 – otázky recepční jsem vypsala na tabuli a upozornila studenty, aby si je zapsali, protože je využijí při hraní vlastní komunikační situace.

Poté jsem na tabuli vypsala relevantní slovní zásobu z videa, např. *date de naissance, niveau, carte d'identité, code postal* apod. a studenti uvedli české významy. Následně dostali zadání a přihlášku (Příloha 6) a měli možnost zjistit si významy dalších slov a frází. Zadání úlohy a pokyny pro obě role jsme si společně nahlas přečetli a přeložili.

5.5.4 Řešení úlohy

Studenti se rozdělili do dvojic a, vzhledem k jejich lichému počtu, jedné trojice. Určila jsem, že ve trojici budou dva recepční střídavě kladoucí otázky, jednalo se totiž o dva studenty, jejichž znalosti francouzštiny i míra aktivity v hodinách jsou výrazně nižší než u zbytku skupiny, doufala jsem tedy, že společnými silami zvládnou vyplnit formulář snáze.

Nejprve recepční kladli otázky a vyplňovali za klienty přihlášky, poté se klienti doptávali na detaily o kurzech. Zamýšlený čas byl cca 10 min, studentům však práce trvala 15-20 min. Poté si vyměnili komunikační partnery a role – ti, co před tím hráli studenty, teď byli mediátory. Práci studentů jsem monitorovala, poslouchala rozhovory a nahlížela do vyplňovaných přihlášek, odpovídala na otázky a doplňovala významy některých neznámých slov.

5.5.5 Postmediační aktivity

Studenti nahlas před zbytkem skupiny francouzsky prezentovali, co se dozvěděli při vyplňování přihlášky o svých komunikačních partnerech. Zaznívala skutečná (viz Přílohu 7b, kde jsem skryla skutečné příjmení studentky) i fiktivní (Přílohy 7a a 7c) jména, adresy, data narození apod. Ostatní zhodnotili, zda byla přihláška vyplněna úspěšně, a tedy zda byl student do kurzu skutečně zapsán. Na závěr jsme krátce česky diskutovali o průběhu práce, studenti sdíleli své dojmy a obtíže, s nimiž se při práci setkali.

5.5.6 Zhodnocení a doporučení

Většině skupin se povedlo přihlášku vyplnit, v několika případech jim chyběly některé informace z důvodu nedostatku času či neúplnému porozumění zadání. Zadání a

slovní zásoba nutná k vyplnění přihlášky se ukázala jako přesahující kompetence některých studentů. Zatímco zadání jsme prošli a přeložili společně před zahájením práce, takže měl každý příležitost mu plně porozumět, s přihláškou studenti pracovali již sami a pro některé byla řada položek nesrozumitelná. Řešením by bylo předem společně přihlášku přeložit nebo studentům této úrovně zadat kratší a jednodušší verzi obsahující jen základní informace. Případně, vzhledem ke značné heterogenitě úrovně v rámci skupiny, lze připravit základní a obsáhlejší verzi a dát dvojicím vybrat.

Zajímavé je, že někteří recepční zapisovali údaje do přihlášky česky a jiní francouzsky, popř. směsí obou jazyků, což je patrné z Příloh 7a-7c. Tuto nejasnost zadání jsem nepředvíдалa a jazyk předem nespécifikovala, klíčová pro úlohu byla mluvená produkce ve francouzštině, tedy kladení otázek. Vzhledem k okolnostem komunikační situace – český recepční vyplňuje dokumentaci ve škole v Praze – by bylo logické studenty upozornit, že přihlášku vyplňují česky.

5.6 Mediace textů a konceptů ve 2.J

Studenti druhého ročníku dostali za úkol interpretovat grafy obsahující statisticky zjištěné informace, tématem byla dovolená a preference Francouzů a Belgičanů při cestování. Výukový plán je v Příloze 8.

5.6.1 Charakteristika skupiny

2.J je skupina dvanácti studentů, tři chlapců a devíti dívek, ve druhém ročníku gymnázia. Francouzštinu je učím od začátku prvního ročníku, rozdíly v úrovni už nejsou tak propastné jako v loňském školním roce. I zde je nicméně jeden student bilingvní, jeho otec je Francouz a matka Češka, podle individuálního studijního plánu však pracovat odmítá.

5.6.2 Zadání úlohy

Tabulka 10

Cíl	Seznámit spolužáky se statistickými údaji o spotřebitelském chování Francouzů a Belgičanů při cestování na dovolenou.
-----	---

Zadání	<i>Regardez les graphiques présentant le comportement des Français et des Belges en vacances. Expliquez les données au reste de la classe sous forme d'une présentation.</i>
Úroveň	B1
Typ mediace	v rámci jednoho jazyka
Jazyk výchozího textu	J2 – francouzština
Jazyk výstupního textu	J2 – francouzština
Forma výchozího textu	psaný, grafický
Produkce	mluvená
Typ výchozího textu	graf
Typ výstupního textu	mluvená prezentace
Druh mediace dle DV	textů
Škála	<i>Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou formou</i>
Deskriptor	<i>Dokáže interpretovat a popsat detailní informace v diagramech spadajících do jeho oblasti zájmu, přestože mezery ve slovní zásobě mohou způsobit váhání nebo nepřesné formulace.</i>
Obecný proces	vyjádření číselně a graficky prezentovaných údajů slovy
Téma	chování a preference při cestování na dovolenou

Diskurzivní prostředí	středně formální – škola
Komunikační účel	sdělit informace obsažené v grafu
Role a vztah účastníků	spolužáci
Mediační strategie	přizpůsobení jazyka, parafráze, uvádění příkladů, propojování s předchozími znalostmi, rozkládání komplikovaných informací, rozšiřování hutného textu, úprava stylu za účelem explicitnějšího vyjádření

Úloha je určena uživatelům jazyka přibližně na úrovni B1. Odpovídající škála je Interpretace dat, např. z grafu či tabulky, mluvenou formou, deskriptor pro B1 zní *Dokáže interpretovat a popsat detailní informace v diagramech spadajících do jeho oblasti zájmu, přestože mezery ve slovní zásobě mohou způsobit váhání nebo nepřesné formulace* (2018: 109).

Interpretace grafů spadá do kategorie mediace textů. Jak jsme ale viděli v oddílech 4.1.1 a 4.3, mediace může probíhat buď na úrovni výstupu, nebo na úrovni realizace. V této úloze lze najít oba případy naráz – mediaci textů na úrovni produkce a mediaci konceptů na úrovni provedení, jedná se totiž o skupinovou práci s grafem. Vzhledem k tomu, že stanoveným cílem úlohy byla prezentace statistických údajů z grafů, průběh práce nebyl předmětem hodnocení a nekontrolovala jsem, zda studenti při práci komunikují v J2, charakterizují zde typ úlohy jako mediaci textů.

Údaje byly prezentovány formou různých typů grafů, v některých případech doplněných o piktogramy. Doprovodný text byl vždy francouzsky a stejně tak i výstupní prezentace, jedná se tedy o mediaci v rámci jednoho jazyka s psaným a grafickým výchozím materiálem mluvenou produkcí. Prezentace byla určena spolužákům v rámci výuky, tedy do středně formálního prostředí. Použité strategie dle Doplnkového vydání odpovídaly vysvětlování nového konceptu a rozšiřování hutného textu.

5.6.3 Premediační aktivity

Přípravné aktivity byly zaměřené na práci s grafem a vyjádření údajů francouzsky v procentech. Protože se jednalo o dovednosti pro řadu z nich nové, zařadila jsem i cvičnou úlohu simulující zadání úlohy mediační včetně výsledné prezentace.

Téma jsem uvedla otázkou v J2, kdo z nich pojede na prázdniny k moři, na hory, do města a kdo zůstane doma. Podle počtu hlásících se studentů pro každou možnost jsem na tabuli načrtla jednoduchý koláčový graf. Snažila jsem se elicitovat vyjádření jako *cinquant pour cent de la classe, une moitié de la classe* atp., abych zjistila, jak jsou studenti seznámeni s vyjadřováním procent a zlomků ve francouzštině.

První aktivita zachycená v Příloze 9a seznámila studenty s různými typy grafů, resp. s jejich francouzskými názvy. Jednalo se o jednoduché spojovací cvičení s ukázkami grafů.

Následně si studenti zkusili interpretovat jednoduché grafy (Příloha 9b) na stejné téma jako v následující mediační úloze. Nejprve společně, v této části jsme si připomněli vyjadřování procent ve francouzštině, gramatická pravidla atp. V průběhu realizace této části bylo patrné zlepšení u všech studentů. Potom se rozdělili do skupin po čtyřech, každá dostala jeden graf a připravili prezentaci, kterou pak přednesli před spolužáky. Zatímco statistické údaje prezentovali převážně správně, v několika případech se stalo, že si nezjistili význam či správnou výslovnost slov, což vedlo k zadrhávání a neschopnosti odpovědět na mé kontrolní otázky. Studenty jsem upozornila, že v mediační úloze bude připravenost prezentace jedním z kritérií hodnocení a že se já nebo spolužáci budou moci doptat na význam kteréhokoliv výrazu z výchozího materiálu.

5.6.4 Řešení úlohy

Na tabuli jsem promítla sérii čtyř grafů týkajících se dovolenkového chování Francouzů a frankofonních Kanadčanů (Příloha 9c) a společně jsme si přečetli a přeložili jejich témata, aby bylo zajištěno plné porozumění. Šlo o preferované destinace, ubytování, dopravní prostředky, měsíc odjezdu, osoby, s nimiž respondenti cestují, stravování a rozpočet. Pak se skupina rozdělila do čtveřic a každé jsem přidělila jednu část série. Na jednu ze skupin vyšel pouze graf popisující rozpočet, který obsahoval pouze číselné, nikoliv procentuální údaje, a neposkytoval dostatek materiálu k prezentaci. Domluvili jsme se tedy

se studenty, že rozpočet prezentován nebude a dotyčná skupina dostane místo toho zcela jiný graf charakterizující turistické chování Belgičanů.

Skupiny samostatně analyzovaly zadané grafy a připravily prezentace, které pak předvedly před zbytkem třídy. Posluchači měli za úkol připravit si během prezentace otázky, někteří dobrovolníci je poté položili. Tentokrát měly všechny skupiny výstupy pečlivě připravené a dokázaly zodpovědět mé doplňující otázky.

5.6.5 Postmediační aktivity

S touto skupinou jsem neprováděla reflexi práce, ale navazující aktivitu, v níž si studenti vyzkoušeli opačnou činnost oproti mediační úloze, tedy grafické vyjádření údajů uvedených v souvislém francouzském textu. O této činnosti jsem v Doplňkovém vydání ani v jiných textech o mediaci nenašla zmínku. Škály *Interpretace dat, např. z grafu či tabulky*, nemají deskriptory pro úrovně Pre-A1 ani A1 pro mluvenou ani psanou formu produkce, pro psanou navíc chybí i deskriptor pro A2. Přesto se domnívám, že by tato činnost mohla být vhodnou alternativou pro nižší úrovně. Studenti by na základě velmi jednoduchého textu na běžná témata, např. sporty, zájmy, národnosti, počasí apod., mohli tvořit grafy s krátkými a jednoduchými popisky v J2. Skupině na úrovni B1 jsem nicméně mohla zadat text složitější a autentický. Zůstala jsem u tématu trávení prázdnin a zvolila článek o letních plánech francouzských středoškoláků a vysokoškoláků obsahující mnoho statistických údajů. Studenti pracovali opět ve čtveřicích, rozdělili si témata probraná v článku a tvořili grafy.

5.6.6 Zhodnocení a doporučení

Realizace úlohy včetně všech premediačních aktivit proběhla podle plánu. Pozitivně hodnotím, že zatímco na začátku premediace studenti k práci s grafy a procenty přistupovali bez nadšení a bylo vidět, že jim působí obtíže, během práce došlo k výraznému zlepšení a již na konci premediace interpretovali data správně i bez přípravy. U samotné mediační úlohy mne potěšilo zlepšení v přípravě a provedení prezentace oproti cvičné úloze. Výsledky postmediační úlohy jsme bohužel nestihli prezentovat či jinak reflektovat, nicméně nápad ohledně mediace údajů z textu formou grafu považuji za přínosný pro výuku mediační činnosti interpretace dat na nízkých úrovních.

5.7 Mediace komunikace ve 3.F

Skupina třetího ročníku realizovala úlohu jiného charakteru než skupiny předchozí. Šlo o mediaci komunikace, přesněji konfliktu, studenti pracovali ve trojicích, z nichž každá dostala jiné zadání, což ukazuje Příloha 12. Výstupem bylo video zachycující situaci mediace. Plán pro tuto sérii lekcí je v Příloze 10.

5.7.1 Charakteristika skupiny

Skupina 3.F je specifická a z hlediska vyučování obtížná v mnoha ohledech. Jde o jedinou z mých skupin, již neučím od začátku studia, na školu jsem nastoupila v polovině jejich prvního ročníku. Propastné rozdíly v úrovni jazyka patří k méně závažným obtížím, práci komplikuje spíš pasivní až odmítavý přístup několika jedinců ke studiu francouzštiny a z něj plynoucí nechuť pracovat na vyrovnání zmíněných rozdílů, a dále časté absence a pozdní příchody týčž. Místy pomalé tempo práce demotivuje skupinu naopak velmi pokročilých studentek, takže všeobecné naladění v hodinách francouzštiny je mnohdy pasivní a neambiciózní. Skupinu tvoří šestnáct studentů, čtyři chlapci a dvanáct dívek, někteří jsou plnoletí. Jeden student přistoupil do skupiny v únoru 2022 z jiné třídy, protože se vzdělává dle individuálního plánu a o francouzštinu projevil zájem, nicméně od té doby zameškal více hodin, než na kolika byl přítomen, a s jeho účastí na výuce je problematické počítat. Naproti tomu jedna studentka je dlouhodobě nemocná, do školy chodí výjimečně, za uplynulý školní rok se objevila na několika hodinách, avšak při plánování výuky, např. aktivit realizovaných ve skupinách či dvojicích, se s její přítomností počítat musí. Hodin zaměřených na mediaci se nakonec neúčastnila, ostatní participovali a výstup dříve či později odevzdali všichni.

5.7.2 Zadání úlohy

Tabulka 11

Cíl	Pomoci dvěma stranám ve sporu dojít ke shodě
Zadání	<i>Tu te trouves dans une situation de conflit, ou tu en es témoin. Dans un groupe de trois, lisez l'histoire, distribuez les rôles et</i>

	<i>préparez une scène dans laquelle le médiateur/la médiatrice aide les partis en conflit à résoudre leur problème. Jouez-la et enregistrez-la en vidéo.</i>
Úroveň	B1 – B1+
Typ mediace	v rámci jednoho jazyka
Jazyk výchozího textu	J2
Jazyk výstupního textu	J2
Forma výchozího textu	psaný
Produkce	mluvená, video
Typ výchozího textu	psaný
Typ výstupního textu	spontánní mluvený projev, video
Druh mediace dle DV	komunikace
Škála	<i>Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách</i>
Deskriptor	<i>Dokáže požádat strany ve sporu o vysvětlení jejich stanoviska a stručně na jejich vysvětlení reagovat, za podmínky, že je mu téma známé a účastníci hovoří srozumitelně.</i> <i>Dokáže dát najevo porozumění klíčovým otázkám ve sporu na známé téma a jednoduše požádat o potvrzení či objasnění.</i>
Obecný proces	hledání řešení

Téma	konflikt
Diskurzivní prostředí	dle zadání – neformální až středně formální
Komunikační účel	najít řešení sporu
Role a vztah účastníků	mediátor a dvě osoby ve sporu
Mediační strategie	samostatné uvedení hlavních argumentů ve sporu, rozkládání komplikovaných informací, parafráze, kladení otázek ověřujících porozumění problému

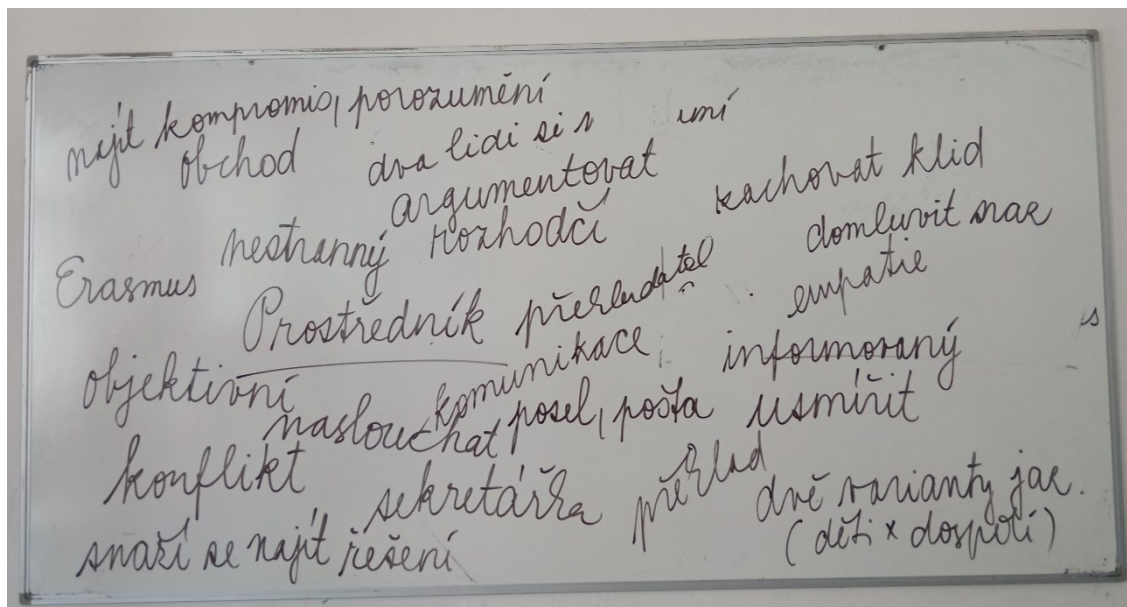
Vzhledem k výše popsanému charakteru skupiny jsem zvolila úlohu s vysokou mírou autonomie a prostoru pro vlastní kreativitu. Věřila jsem, že možnost pojmout situaci podle vlastního uvážení, rozdělit si role a natočit video studenty motivuje. Jedná se o úlohu na mediaci komunikace v rámci jednoho jazyka. Výchozí text jako takový neexistuje, pouze psané zadání. Forma produkce je připravený mluvený projev. Každá trojice dostala jinou konfliktní situaci (Příloha 12), od níž se odvíjí míra formálnosti diskurzivního prostředí a role účastníků. Mediační činnosti odpovídá škála *Facilitace komunikace v choulostivých situacích a neshodách, deskriptor pro B1 zní Dokáže dát najevo porozumění klíčovým otázkám ve sporu na známé téma a jednoduše požádat o potvrzení či objasnění, popř pro B1+ Dokáže požádat strany ve sporu o vysvětlení jejich stanoviska a stručně na jejich vysvětlení reagovat, za podmínky, že je mu téma známé a účastníci hovoří srozumitelně (2018:221)*. Plán výuky je zamýšlen na dvě až tři vyučovací hodiny v závislosti na úrovni a tempu práce studentů, ale také na logistických možnostech natáčení videa ve škole.

5.7.3 Premediační aktivity

Hodinu věnovanou premediačním aktivitám jsme zahájili diskusí nad významem slova prostředník. Studenti formou brainstormingu jmenovali vlastnosti prostředníka,

potřebné dovednosti, situace, v nichž může být jeho činnosti zapotřebí apod. Jejich návrhy jsem zaznamenávala na tabuli, což je zachyceno na obr. 1.

Obrázek 1



Potom studenti ve skupinkách písemně odpovídali na následující otázky:

- Kdo je to prostředník?
- V jakých situacích může být prostředník potřeba?
- Jak může pomoci?
- Komu může pomoci?
- Jaký by měl prostředník být?
- Co by měl umět?
- Potřebovali nebo využili jste někdy pomoc prostředníka?
- Dělali jste sami někdy prostředníka druhým?

Příklady těchto skupinových písemných odpovědí se nachází v Přílohách 13a a 13b. Studenti byli posléze v brainstormingu tak aktivní, že jsem nestačila všechny příspěvky zapsat na tabuli. K navrhovaným vlastnostem mediátora, které na obr. 1 zachyceny nejsou, patří např. *trpělivý, neutrální, odolný vůči manipulaci, má dobrou paměť, umí dobře formulovat*. Jako další osoby, které mohou působit jako mediátoři, navrhovali studenti *kněze, diplomata, učitele, oddávajícího, psychologa a člověka, který nám doveze pizzu*, protože, jak poznamenal jeden student, „*Pizza je kolikrát víc než slova*“. Zde se rozpoutala debata a jedna studentka oponovala, že pokud je tento člověk zaměstnancem pizzerie, není nestranný, zatímco jde-li o kurýra společnosti jako např. *Wolt*, může být mediátorem mezi pizzerií a zákazníkem. Za předmět zprostředkování shodně označili pizzu. Zajímavým a trefným příkladem mediační situace byli také *rozvedení rodiče, kteří si dělají prostředníka z dítěte*.

Následující premediační aktivity měly za cíl především vybavit studenty jazykovými prostředky potřebnými k úspěšnému samostatnému vedení mediace sporu. Jako modelové video jsem zvolila ukázkou vrstevnické mediace na francouzské škole, kde méně závažné spory mezi žáky řeší speciálně vyškolení žáci – mediátoři. Tuto situaci jsem skupině vysvětlila, rozdala pracovní list *Médiation par les pairs* (Příloha 11a) a několikrát přehrála video. To jsme pak po částech rozebrali a společnými silami vyplnili pracovní list, samostatně se studentům mnoho vyplnit nepodařilo. Při rozboru jsme přecházeli mezi francouzštinou a češtinou, valná část proběhla vzhledem k obtížnosti videa v češtině.

S pracovním listem *S'exprimer dans une discussion* (Příloha 11b) si studenti poradili mnohem samostatněji. Pracovali ve dvojicích, při následné společné kontrole jsem objasnila význam některých vět, diskutovali jsme, které z nich může říkat jak mediátor, tak účastník sporu apod. Během premediace jsem skupině několikrát zdůraznila, že jde o jazykové prostředky potřebné pro následující tvůrčí aktivitu, a vyzvala jsem je k pečlivému poznamenaní významu vět.

5.7.4 Řešení úlohy

Skupinu jsem předem upozornila na důležitost jejich přítomnosti při rozdělování do trojic, takže se na dotyčnou hodinu dostavila drtivá většina. Trojice si vylosovaly zadání a dostaly prostor si jej s pomocí slovníku přeložit. Skupinky jsem obešla a ověřila, že situaci všichni rozumí. Poté si studenti rozdělili role a pracovali na přípravě scénáře. Hotové texty

přečetli nahlas a s mou pomocí opravili chyby. Teprve poté se mohli pustit do natáčení videa. Na tvorbu dostali čas v rámci vyučovací hodiny, pokud jim čas nestačil, dokončili práci ve volném čase.

5.7.5 Postmediační aktivity

Reflexe mediační úlohy měla dvě fáze. Nejprve studenti individuálně sdělovali své dojmy formou písemných odpovědí na reflektivní otázky uvedené v plánu (Příloha 10), dobrovolníci se pak zapojili i do diskuse v kruhu. Jak je vidět i v ukázkách reflexí v Příloze 14, v hodnocení témat se studenti velmi rozcházel. Hodnotili je jako nerealistické (příloha 14a), realistické (14b), jako mající smysl (14b) i zbytečné (14c). Některé skupiny si role rozdělily na základě předpokladů účastníků, jiné skupiny uvedly náhodné rozdělení. Příloha 14 dále ukazuje, že přínos aktivity a využití získaných dovedností hodnotili studenti také velmi různě. Překvapilo mne převládající negativní hodnocení funkce mediátora ve francouzské škole, např. v příloze 14c. Při skupinové diskusi několikrát zaznělo, že by si studenti měli umět spory řešit sami, popř. že od toho jsou školní psychologové apod. Zdálo se, že studenti nepochopili význam vrstevnické mediace jako méně formální cesty řešení sporů bez účasti autorit, jako jsou učitelé, psychologové apod., a také jako by považovali pomoc s řešením sporu za ponižující či dětinskou. Pokud jde o hodnocení aktivity jako prvku výuky, několik studentů ocenilo prostor pro vlastní kreativitu (14a, 14c), naproti tomu však jiní kritizovali nutnost naučit se scénku nazpaměť místo improvizace. Při diskusi mne nepříjemně překvapila stížnost některých na příliš časté hraní rozhovorů v hodinách, protože za celý tento školní rok jich měli zadaných cca pět, zatímco z mého pohledu by častý rozhovor znamenal např. jednou týdně.

Druhá fáze reflexe se týkala videí samotných, která jsme společně zhlédli. Studenti hodnotili výkony spolužáků vesměs pozitivně, výhrady se týkaly spíše technické stránky videí, zvuku apod. Při mých kontrolních otázkách se nicméně ukázalo, že někteří obsahům videí nerozumí.

5.7.6 Zhodnocení a doporučení

Tato mediační úloha pro mne byla z pedagogického hlediska nesrovnatelně náročnější než ostatní tři. Jednak protože práci s danou skupinou obecně vnímám jako

obtížnou, jednak protože mediace komunikace, přesněji konfliktů pro mne není, na rozdíl od mediace textů, vůbec známá oblast. Hlavní nedostatek přípravy aktivity vidím v přílišné obtížnosti a délce modelového videa. Řešením by bylo vyhledat video kratší, ve jednodušším jazyce a pomalejším projevem aktérů, popřípadě za pomoci pokročilejších či bilingvních studentů natočit video vlastní, obsahující podstatné aspekty mediace, jež je třeba při zadávání úlohy předvést, avšak odpovídající úrovni cílové skupiny. Reflexe pro mne byla přínosná jak z hlediska další výuky mediace, tak i pro budoucí výuku v této skupině obecně. Obvykle pasivní a nekomunikativní skupina díky ní vyjádřila své preference i stížnosti a s jejich návrhy budu ráda v příštím školním roce pracovat.

Samotný výstupní text vytvořily všechny skupiny, přestože jedna trojice, právě ti studenti, jejichž nedbalost, časté absence a negativní přístup ke studiu francouzštiny komplikuje práci ve skupině, s výrazným zpožděním. Tato skupinka se na konci videa, kde má dojít k vyřešení sporu k oboustranné spokojenosti, poněkud odchýlila od zadání a použití jazyka místy bránilo porozumění. Ostatní zařadili mediaci do situace různě. Zajímavé je, že zatímco dvě skupiny se přesně držely modelu z videa a pojaly mediaci jako strukturované setkání s jasně vymezenými pravidly, ostatní tři připravily situaci spontánní. Potěšilo mne, že všichni v určité míře využili věty z modelového videa a pracovních listů.

V poslední kapitole práce jsem popsala postup tvorby mediačních úloh pro mé studenty a průběh hodin, ve kterých studenti úlohy řešili. Dále jsem detailně rozebrala průběh těchto hodin včetně průběhu realizace premediačních a postmediačních aktivit. Kapitola obsahuje četné odkazy na přílohy, protože v nich jsou zachyceny nejen použité materiály, ale také ukázky prací studentů a jejich odpovědí na reflektivní otázky k úlohám.

Závěr

V této práci jsem se zabývala mediací jako jednou z komunikačních činností či módů komunikace, které by měl uživatel jazyka ovládat, aby si samostatně poradil v různých komunikačních situacích, které život přináší. Tyto módy jsou definovány ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky a v jeho Doplnkovém vydání, tedy dokumentech, jež tvoří hlavní teoretickou oporu této práce a které představuje první kapitola. Módy komunikace jsou percepce, produkce, interakce a právě mediace. Ta je chápána jako zprostředkování komunikace mezi stranami, které spolu z různých důvodů nemohou komunikovat přímo.

V literatuře najdeme různé druhy dělení, například podle charakteru komunikační překážky lze mediaci dělit na jazykovou, kulturní, sociální apod. V reálné komunikaci se však druhy mediace málokdy vyskytují odděleně. Pojem mediace se navíc používá v různých vědách a oblastech lidské činnosti v odlišném významu. V českém prostředí je pravděpodobně nejznámější užití tohoto pojmu spojeno s oblastí práva a s alternativním soudním nebo mimosoudním řešením sporů.

Tato práce se nicméně soustředí na mediaci jazykovou, tedy na užití jazykových prostředků a strategií práce s jazykem umožňujících úspěšně zprostředkovat komunikaci a umožnit porozumění. Jazyková mediace neznamena, že komunikační překážky musí spočívat v neporozumění jazyku, a už vůbec nemusí znamenat, že komunikace probíhá mezi dvěma různými jazyky. Mnoha příklady mediačních úloh i situací ze života jsem ilustrovala fakt, že nemožnost přímé komunikace pramení z nejrůznějších příčin. Doplnkové vydání Rámce ostatně rozlišuje mediaci textů, konceptů a komunikace. I tyto typy se ovšem v komunikačních situacích nezdědka překrývají, což potvrdila i analýza mediačních úloh v učebnicích francouzštiny. O jazykové mediaci hovoříme, protože se zabýváme jazykovými prostředky a strategiemi, které mediátor k řešení takové situace používá. Rámec a Doplnkové vydání jsou dokumenty pomáhající učitelům a studentům při učení jazyků, je tedy zřejmé, že se věnují jazykové stránce mediace a chápou ji jako jednu z komunikačních dovedností uživatele jazyka. Tato dovednost je v Doplnkovém vydání charakterizována škálami pro různé mediační činnosti a strategie. Jednotlivé stupně škály jsou tzv. deskriptory,

které popisují, co by měl uživatel na dané úrovni jazyka umět, tedy co od něj lze z hlediska popisované dovednosti očekávat.

Hlavním předmětem této práce jsou odpovědi na otázku, jak můžeme jako učitelé jazyků vyučovat mediaci v hodinách a pomoci svým studentům být úspěšnými mediátory. Na začátku práce jsem si stanovila dva cíle, jeden spíše teoretického, druhý praktického rázu. Teoretický cíl spočíval v sumarizaci poznatků o mediaci určené odborníkům v lingvodidaktice, kteří o problematice nemají dostatečné povědomí a potřebují stručné a srozumitelné uvedení relevantní pro pedagogickou praxi. Tento cíl je splněn v kapitolách 2 a 3, které popisují typy mediace, mediační činnosti a strategie, jak jsou definovány v Doplnkovém vydání, druhy mediačních úloh, kritéria, podle kterých lze tyto úlohy charakterizovat, a zásady jejich realizace a hodnocení ve výuce. Při studiu teoretických pramenů jsem zjistila, že detailní statistickou analýzou mediačních úloh se dlouhodobě zabývá Maria Stathopoulou, jejíž výzkumnou metodu jsem napodobila při vlastním rozboru úloh, a dále že internetové zdroje, především různé webináře vedené profesionály v jazykové výuce, dominují jak svou četností, tak aktuálností a relevancí pro praxi nad zdroji knižními.

Druhý, praktický cíl práce spočíval ve vytvoření podkladů k výuce mediace, které může využít každý učitel jazyka. Protože učím francouzský jazyk na čtyřletém gymnáziu, vytvořila jsem materiály pro výuku francouzštiny a všechny jsem vyzkoušela v praxi na svých studentech. Významnou pomoc při tvorbě úloh mi poskytla analýza úloh existujících, již je věnována čtvrtá kapitola. Rozbor potvrdil pravděpodobnost překryvu typů mediace v rámci jedné komunikační situace, a také z teorie vyplývající předpoklady, že typ úlohy závisí na různých parametrech mediační situace, tedy např. zda je výchozí a požadovaný text mluvený, psaný, popřípadě grafický nebo audiovizuální, zda jsou oba v témže jazyce a, pokud ve dvou různých, který je v cílovém jazyce a který v prvním jazyce uživatele apod. Z rozboru dále vyplynulo, že v závislosti na zadání úlohy se může mediace vyskytovat buď na úrovni produkce, tedy výstupního materiálu, který úloha od mediátora požaduje, nebo na úrovni realizace, a to i pokud požadovaný výstup není mediačního charakteru. Mediace konceptů se totiž týká kolaborace ve skupině, jakákoli skupinově řešená úloha tudíž může být mediační na úrovni realizace, a i zde můžeme studenty učit jazykové prostředky v cílovém jazyce potřebné k efektivní mediaci práce ve skupině. V učebnicích nicméně

výrazně převládají úlohy na mediaci textů, a to jak mezijazykovou, tak v rámci jednoho jazyka. Zdaleka ne všechny učebnice vydané po zveřejnění Doplnkového vydání, tedy po roce 2018, obsahují mediační úlohy. K těm, v nichž mediace zastoupená je, ačkoliv tak není vždy explicitně nazývána, patří *Entre Nous* nakladatelství Éditions Maison des Langues, *Édito* nakladatelství Didier FLE, *Odyssée* nakladatelství CLE International, a *Cosmopolite* nakladatelství Hachette FLE.

Součástí praktického cíle bylo také poskytnout učitelům návod na tvorbu mediačních úloh. Obě části tohoto cíle se podařilo splnit. Návod, který jsem sestavila na základě teoretických poznatků, najdeme na konci třetí kapitoly, kde tvoří přechod mezi teoretickou a praktickou částí práce. Podle něj jsem vytvořila mediační úlohy, jejichž řešení a hodnocení mými studenty je popsáno v poslední kapitole. Výukové plány, podle nichž jsem hodiny vedla, jsou uvedeny v přílohách práce. Jednalo se o tři úlohy na mediaci textů a jednu na mediaci komunikace. Hodiny proběhly podle očekávání, nenastala žádná překvapení či zásadní komplikace, které by bránily realizaci výukového plánu. Všem studentům se povedlo mediační úlohy vypracovat podle zadání a ve větší či menší míře splnit cíl úlohy. Domnívám se tudíž, že jsou plány aplikovatelné v praxi a že podle nich i pedagog bez zkušeností s výukou mediace může hodiny úspěšně vést. Podle vlastního návodu se mi úlohy tvořily hladce, za nejvýznamnější přínos své práce pro pedagogickou praxi tedy považuji právě tento návod, podle něhož věřím, že lehce vytvoří vlastní mediační úlohy kdokoliv z kolegů. Nejcennějším pokračováním mé práce bude, začnou-li učitelé jazyků využívat mého postupu k realizaci vlastních úloh, nebudou-li se ani méně zkušení kolegové bát začlenit mediaci mezi vyučované komunikační dovednosti a budou-li studenti mít chuť učit se být mediátory.

Résumé

Ce présent mémoire traite de la médiation en tant qu'un des modes de communication, ou activités communicatives, identifiées par le Cadre européen commun de référence pour les langues et son Volume complémentaire, ces deux œuvres étant les documents déclencheurs principaux de ce travail. Les quatre modes sont la perception, la production, l'interaction et la médiation, cette dernière étant définie comme le processus de faciliter la compréhension et de transmettre les informations entre des partis qui ne peuvent pas, pour de diverses raisons, communiquer directement.

Le texte se focalise sur la médiation linguistique dans le contexte de l'enseignement des langues et s'intéresse avant tout aux possibilités d'intégrer la médiation dans des cours des langues. Il est destiné principalement aux enseignants des langues et vise à leur fournir une introduction brève et compréhensible à la problématique de la médiation. Il se donne deux objectifs. Le premier, de nature théorique, est d'aider les enseignants à se familiariser avec la médiation en tant que compétence linguistique en résumant les points essentiels de la littérature et des autres sources traitant du sujet de la médiation, et en expliquant leur pertinence à l'enseignement des langues. Le seconde, de nature pratique, est d'apporter aux enseignants un mode d'emploi de la création des tâches de médiation et des planifications de cours applicables en pratique, même par des enseignants qui n'ont jamais enseigné la médiation dans leurs classes.

Le mémoire est divisé en deux parties. La partie théorique résume les acquis tirés des sources traitant de la médiation. Le premier chapitre présente le Cadre européen de référence pour les langues, explique les changements, les innovations et les amplifications effectuées dans le Volume complémentaire, et compare la représentation de la médiation dans les deux documents. Le deuxième présente la notion de médiation, ses différents types et les échelles du Volume complémentaire qui caractérisent la médiation en tant que compétence de l'utilisateur/apprenant de langue. Le troisième chapitre est consacré à l'enseignement de médiation dans le cadre d'un cours de langue. Il sert d'appui théorique à la partie pratique du mémoire. Ce chapitre fait le point des astuces pour l'enseignement et l'évaluation de la médiation proposées par de divers webinaires et il présente la recherche de Marie Stathopoulou, une scientifique grecque qui se spécialise à la médiation, plus précisément à

l'analyse des tâches de médiation, dont les constatations ont posé les fondations de la création des descripteurs du Volume complémentaire pour la médiation. Un vaste espace est consacré à la description détaillée des tâches de médiation, à leurs types différents et aux critères selon lesquelles on peut les classer. Vers sa fin, ce chapitre propose un mode d'emploi pratique et détaillé pour les enseignants qui souhaitent créer leurs propres tâches de médiation, et atteint ainsi le but théorique du présent travail. Ce mode d'emploi sert de passerelle entre la partie théorique et la partie pratique du mémoire.

La partie pratique est constituée de deux étapes. La première prend la forme d'une analyse des tâches de médiation publiées dans des méthodes contemporaines de français langue étrangère. Cette analyse s'inspire de la recherche de Marie Stathopoulou. La seconde étape décrit le processus de création de mes propres tâches de médiation et le déroulement des cours dans le cadre desquels ces tâches ont été réalisées. On trouve en annexe quatre planifications de cours que j'ai créées et selon lesquelles les cours mentionnés ci-dessus ont été réalisés, ainsi que des exemples des travaux de mes étudiants.

La notion de médiation dans l'enseignement des langues n'est pas une nouveauté et elle n'est pas survenue avec la parution du Volume complémentaire. Elle a été introduite dans la première édition du Cadre, même si celui-ci ne développe pas le concept de médiation dans toute sa complexité. Vu le manque des descripteurs pour la médiation dans le CECR, l'un des objectifs principaux du Volume complémentaire a été de créer des échelles pour de différentes activités de médiation. L'insertion des telles échelles est en accord avec l'orientation de plus en plus prononcée de l'enseignement de langues vers l'approche actionnelle où l'utilisateur/apprenant est regardé comme acteur social.

La médiation se produit dans des situations de communication où la communication ou la compréhension est rendue difficile, voire impossible par des obstacles de quelconque nature, par exemple linguistique ou culturelle. Le médiateur aide à créer des conditions convenables pour la communication et la collaboration. On peut définir l'essence de médiation comme la sélection d'informations pertinentes et leur transmission à autrui. Stathopoulou (2015 :18) souligne que la recontextualisation inévitable se produit quand on transmet le sens d'un texte à l'autre, à cause des différences de genre, de niveau de formalité, de destinataire etc. entre le texte déclencheur et le texte produit.

Le Volume complémentaire distingue trois types de médiation selon ce qui est transmis par le médiateur, à savoir la médiation de textes, de concepts et de communication. Au total, la médiation est représentée par vingt-quatre échelles pour les activités et les stratégies de médiation qui caractérisent les compétences de l'apprenant/utilisateur de la langue à chaque niveau sous forme de descripteurs illustratifs « je peux faire ». Les activités de médiation sont les différents faits que le médiateur effectue dans de diverses situations. En revanche, les stratégies de médiation sont les moyens dont il effectue ces faits. Autrement dit, alors que les activités de médiation représentent *ce que* le médiateur fait, les stratégies de médiation représentent *comment* il le fait. À côté des échelles pour les trois types d'activités de médiation, le Volume complémentaire propose également des échelles pour deux sortes de stratégies de médiation – pour expliquer un nouveau concept et pour simplifier un texte.

Comme le mémoire se focalise surtout sur la médiation dans le contexte de l'enseignement de langues, le plus d'espace dans la partie théorique est consacré aux tâches de médiation. Dans le troisième chapitre, j'explique ce que sont les activités de prémédiation et de postmédiation dont le caractère dépend largement de la nature de la tâche. Par exemple, une activité de prémédiation peut avoir pour but de munir les apprenants des compétences nécessaires pour l'accomplissement de l'objectif de la tâche, soit au niveau de grammaire ou de lexique, soit au niveau de stratégies de médiation.

J'ai présenté le projet de recherche de Marie Stathopoulou qui a effectué une analyse statistique détaillée des tâches de médiation utilisées par l'institution nationale grecque *Kratiko Pistopiitiko Glossomathias* (KPG). La KPG propose des examens de langues en accord avec les niveaux communs de référence du Cadre. Stathopoulou a mis en place six paramètres d'analyse des tâches, à savoir :

- *le genre ou le type* du texte, par exemple un article ou une lettre
- *le processus général effectué* par le médiateur, par exemple décrire, expliquer ou argumenter
- *le thème* du texte
- *le milieu discursif* dans lequel le texte apparaît
- *le but communicatif*

- *les rôles des participants* de la situation communicative

J'ai employé ces critères ainsi que d'autres, fondés sur les constatations résultant de l'étude des échelles pour la médiation du Volume complémentaire et des autres sources, pour créer un tableau descriptif. En dehors des critères mis en place par Stathopoulou, j'ai examiné la forme du texte déclencheur ainsi que résultant, c'est-à-dire écrite, parlée, éventuellement graphique ou audiovisuelle, la combinaison de langues dans la situation communicative, c'est-à-dire la médiation interlinguistique et intralinguistique, le type de médiation selon le Volume complémentaire, les stratégies requises pour la réalisation réussie de la tâche, l'échelle et le descripteur correspondant, etc. J'ai ensuite étudié plusieurs méthodes de français langue étrangère pour y trouver des tâches de médiation. Je me suis concentrée tout d'abord sur *Entre Nous 3* qui dispose d'un dossier de tâches de médiation, écrite ainsi que parlée, intralinguistique (en français) ainsi qu'entre deux langues (le français et l'espagnol). À l'aide du tableau descriptif, j'en ai examiné quatre, de différents types. Ensuite, j'ai appliqué le tableau descriptif à deux tâches de médiation proposées par la méthode *Édito A1*. La conclusion la plus appréciable résultant de cette analyse dit que la médiation peut se produire soit au niveau de production, c'est à dire quand l'objectif de la tâche est de transmettre certaines informations, soit au niveau de réalisation, à savoir quand il s'agit des tâches collaboratives. Le travail en groupe correspond à la médiation de concepts et des stratégies ainsi que des procédés linguistiques adéquats peuvent être enseignés aux apprenants.

La dernière étape de la mise en pratique de mes trouvailles théoriques consistait dans la création et réalisation des tâches de médiation destinées à mes étudiants à qui j'enseigne le français en tant que langue étrangère au lycée. Il s'agissait de quatre groupes, deux en première année mais à des niveaux différents, un en deuxième et un en troisième année. Tous ces étudiants ont trois cours de français par semaine depuis le début de leurs études secondaires.

En m'appuyant sur le mode d'emploi que j'avais créé, j'ai préparé quatre tâches de médiation, dont trois de médiation de textes de nature différente et une de médiation de communication. Une tâche a été destinée à la réalisation individuelle, l'une à la réalisation en binôme, l'une en trinôme et la dernière en groupe. J'ai choisi les valeurs des paramètres

de chaque tâche en considération du groupe auquel la tâche était destinée, surtout selon son niveau, âge et le caractère général du groupe.

Le premier groupe, les débutants en première année, a été chargé d'aider un ami francophone qui ne comprend pas le tchèque de commander des vêtements sur un site web tchèque en lui envoyant des informations spécifiques par courriel. Il s'agissait donc bien évidemment de médiation de texte, interlinguistique et écrite.

Le deuxième groupe, les étudiants en première année au niveau A1-A2, ont simulé une situation de médiation où un étudiant francophone à Prague a besoin de s'inscrire dans un cours de tchèque et le réceptionniste l'aide à remplir le formulaire en tchèque. J'ai adapté une tâche de médiation proposée par *The Way Experience* pour l'enseignement d'anglais aux Espagnols. Cette tâche correspond à la médiation parlée et interlinguistique d'un texte écrit.

Le troisième groupe, étudiants en seconde année au niveau A2-B1, a préparé une présentation orale des données numériques représentés par un graphique dont le sujet était le comportement des Français et des Belges en vacances et en voyage. Il s'agissait bien sûr de la médiation intralinguistique de texte, plus précisément des données graphiques, à l'oral.

Le groupe le plus âgé, en troisième année et à des niveaux très variés, a préparé une scène de médiation d'un conflit. Les étudiants ont enregistré leurs interventions en vidéo. Cela correspond évidemment à la médiation de communication parlée et intralinguistique. Cette tâche a été la plus difficile à guider et à réaliser en classe, du point de vue pédagogique.

Pour chaque groupe j'ai planifié une séquence de deux ou trois cours de quarante-cinq minutes. Chaque planification comportait non seulement la tâche de médiation mais plusieurs activités de prémédiation menant à la tâche en tant que telle, ainsi que des activités de réflexion ou d'application des nouvelles compétences acquises. La planification a donc donné naissance à quatre plans compréhensifs et détaillés consistant des activités de prémédiation et de postmédiation et de la tâche de médiation, y compris des conseils pour l'enseignant, le but de la tâche et des difficultés potentielles. Ainsi, j'ai atteint l'objectif pratique du mémoire. Les plans de cours sont bien applicables en pratique, je les ai tous testés en classe et mes étudiants ont réussi à réaliser les tâches proposées. L'annexe du

mémoire contient de nombreux exemples de leurs travaux, ainsi que de leurs réponses aux questions de réflexion.

J'espère que les enseignants de français langue étrangère, ainsi que des autres langues, se serviront du mode d'emploi que je leur propose pour créer de nouvelles tâches de médiation selon les besoins de leurs étudiants et leurs cours, et en plus que les cours de médiation que j'ai planifiés seront réutilisés ou adaptés dans d'autres classes de FLE.

Seznam použitých informačních zdrojů

British Council Spain. (2020). *Introducing interaction and mediation in language assessment*. [online] Citováno 11.7.2022 z https://www.youtube.com/watch?v=BUjyWD-RNpg&ab_channel=BritishCouncilSpain

Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* (1st ed.). Cambridge University Press. ISBN: HB 0521803136 - PB 0521005310 [online] Citováno 11.7.2022 z <https://rm.coe.int/1680459f97>

Council of Europe. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, assessment: Companion volume*. ISBN 978-92-871-8621-8. [online] Citováno 11.7.2022 z <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>

Film de présentation du dispositif de médiation par les pairs au collège Henri IV [online] Citováno 11.7.2022 z https://www.youtube.com/watch?v=Y8O5cf1ThBQ&ab_channel=KarineBillaut

Howell, P. (2017). *Cross-language mediation in foreign language teaching*. Hiroshima Studies in Language and Language Education, 20, 147-155. [online] Citováno 11.7.2022 z https://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/4/42619/20170323145334480810/h-gaikokugokenkyu_20_147.pdf

Macmillan Spain (2021). *Linguistic Mediation: How to teach and assess Speaking & Writing*. [online] Citováno 11.7.2022 z https://www.youtube.com/watch?v=i_s7t_Xbqrk&ab_channel=MacmillanSpain

Medková, R. *Kdo je mediátor*. [online] Citováno 11.7.2022 z <https://www.mediace-cr.cz/mediace/kdo-je-mediator/>

North, B., Piccardo, E. (2016). *Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the Common European Framework of Reference (CEFR): A Council of Europe project*. Language Teaching, 49(3), 455-459. [online] Citováno 11.7.2022 z <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/168073ff31>

Pearson English (2021). *An introduction to teaching mediation*. [online] Citováno 11.7.2022 z https://www.youtube.com/watch?v=SszlwYP2WYg&ab_channel=PearsonEnglish

Stathopoulou, M. (2015). *Cross-Language Mediation in Foreign Language Teaching and Testing (New Perspectives on Language and Education, 43)*. Multilingual Matters. ISBN-13: 978-1-78309-411-0 (hbk)

The Way Experience (2020). *Linguistic Mediation Made Easy by The Way Experience*. [online] Citováno 11.7.2022 z https://www.youtube.com/watch?v=Rs-L1dJ1Zbw&ab_channel=TheWayExperience

The Way Experience (2020). *What's mediation?* [online] Citováno 11.7.2022 z <https://www.thewayexperience.es/whats-mediation/>

The Way Experience (2020). *Mediation A2 Web Sample*. [online] Citováno 11.7.2022 <https://www.thewayexperience.es/wp-content/uploads/2019/02/MEDIATION-A2-WEB-SAMPLE.pdf>

Učebnice

Cosmopolite 1 : Livre de l'élève + DVD ROM (audio/vidéo) + Parcours digital (2017). Hachette FLE. EAN : 9782014015973

Cosmopolite 3 Livre de l'élève + DVD ROM (2018). Hachette FLE. EAN : 9782015135472

Cosmopolite 5 : Livre de l'élève + audio/vidéo téléchargeable (2020) Hachette FLE. EAN : 9782015135786

Édito A1 Livre de l'élève 2^e édition (2022). Didier FLE. ISBN : 9782278103645

Entre Nous 3 Livre de l'élève + Cahier d'activités + CD audio (2016). Éditions Maison des Langues. ISBN: 9788417249755

Odysée B1. (2022). CLE International. ISBN: 978-2-09-035580-2

Seznam příloh

Příloha 1 – Plán výuky pro 1.R

Příloha 2 – Výchozí text pro 1.R

- *Příloha 2a – Příklad zadání 1.R A*
- *Příloha 2b – Příklad zadání 1.R B*

Příloha 3 – Výstupní texty 1.R

- *Příloha 3a – Příklad řešení 1.R A*
- *Příloha 3b – Příklad řešení 1.R B*

Příloha 4 – Reflexe 1.R

- *Příloha 4a – Příklad reflexe 1.R A*
- *Příloha 4b – Příklad reflexe 1.R B*

Příloha 5 – Plán výuky pro 1.P

Příloha 6 – Výchozí text pro 1.P

Příloha 7 – Výstupní texty 1.P

- *Příloha 7a – Příklad řešení 1.P A*
- *Příloha 7b – Příklad řešení 1.P B*
- *Příloha 7c – Příklad řešení 1.P C*

Příloha 8 – Plán výuky pro 2.J

Příloha 9 – Grafy pro 2.J

- *Příloha 9a – Premediační aktivita Typy grafů*
- *Příloha 9b – Výchozí grafy pro cvičnou úlohu*
- *Příloha 9c – Výchozí grafy pro mediační úlohu*

Příloha 10 – Plán výuky pro 3.F

Příloha 11 – Premediační aktivity pro 3.F

- *Příloha 11a – Pracovní list Médiation par les pairs*
- *Příloha 11b – Pracovní list S'exprimer dans une discussion*

Příloha 12 – Výchozí text pro 3.F

- *Příloha 12a – Zadání konfliktní situace pro 3.F A*
- *Příloha 12b – Zadání konfliktní situace pro 3.F B*
- *Příloha 12c – Zadání konfliktní situace pro 3.F C*

- *Příloha 12d – Zadání konfliktní situace pro 3.F D*

- *Příloha 12e – Zadání konfliktní situace pro 3.F E*

Příloha 13 – Výsledky brainstormingu na téma „Prostředník“

- *Příloha 13a – Příklad odpovědi 3.F A*

- *Příloha 13b – Příklad odpovědi 3.F B*

Příloha 14 – Reflexe 3.F

- *Příloha 14a – Příklad reflexe 3.F A*

- *Příloha 14b – Příklad reflexe 3.F B*