

Univerzita Karlova  
Filozofická fakulta  
Ústav románských studií

**DIPLOMOVÁ PRÁCE**

Bc. et Bc. Klára CINCIBUCHOVÁ

**Role překladu ve výuce francouzštiny v českém kontextu**

Rôle de la traduction dans l'enseignement du FLE

The role of translation in French language teaching in the Czech context

2024

Mgr. Magdalena Kučerová, Ph.D.

Velice děkuji vedoucí práce paní **Mgr. Magdaleně Kučerové, Ph.D.** za vedení, podnětné konzultace a trpělivost při spolupráci na této diplomové práci. Dále děkuji celé mé rodině a zejména mému muži za soustavnou a dlouholetou podporu při studiu. Také děkuji všem vyučujícím, kteří mi poskytli data k této diplomové práci, bez nichž bych ji nemohla realizovat.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, že jsem řádně citovala všechny použité prameny a literaturu a že práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.

Bc. et Bc. Klára Cincibuchová

## **Shrnutí v češtině:**

Tato diplomová práce analyzuje roli překladu v současné výuce francouzštiny v českém kontextu. V teoretické části jsou představeny různé metodologie výuky cizího jazyka z historického hlediska a v rámci každé z nich je zhodnocena role překladu. Dále představuje aktuální sociolingvistický přístup v analýze výuky cizího jazyka, kterým je tzv. střídání kódů (alternance codique), u něhož se zaměřuje zejména na funkci překladu a motivaci vyučujících pro jeho užití v rámci AC. V rámci teoretické části stručně uvádíme i aktuální pojem mediace jakožto rozšiřující termín pro překlad. Praktická část zkoumá reálné zapojení překladu v autentických hodinách francouzštiny. Na základě audio/video nahrávek a dotazníkového šetření jsou popsány konkrétní situace, ve kterých se překlad vyskytuje, a je analyzována i reflexe této metody ze strany vyučujících. Díky získaným teoretickým i praktickým poznatkům je zhodnocena role a funkčnost překladu v současné výuce francouzštiny.

**Klíčová slova:** překlad, FLE, alternance codique, střídání kódů, historie metodologií výuky, sociolingvistika, mediace, lokalizace, résumé, syntéza

## **Résumé en français :**

Cette thèse analyse le rôle de la traduction dans l'enseignement contemporain du français dans le contexte tchèque. Dans la partie théorique, différentes méthodologies d'enseignement des langues étrangères sont présentées dans une perspective historique et le rôle de la traduction est évalué dans chacune d'entre elles. Elle introduit également l'approche sociolinguistique actuelle dans l'analyse de l'enseignement des langues étrangères, à savoir l'alternance codique, qui se concentre en particulier sur la fonction de la traduction et la motivation des enseignants à l'utiliser dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Dans la partie théorique, nous présentons également la notion actuelle de médiation en tant que terme d'extension pour la traduction. La partie pratique explore l'implication réelle de la traduction dans les classes de français authentique. Sur la base d'enregistrements audio/vidéo et d'une enquête par questionnaire, des situations spécifiques dans lesquelles la traduction intervient sont décrites, et la réflexion des enseignants sur cette méthode est analysée. Grâce aux connaissances théoriques et pratiques acquises, une évaluation est faite du rôle et de la fonctionnalité de la traduction dans l'enseignement du français contemporain.

**Mots clé :** traduction, FLE, alternance codique, histoire des méthodologies d'enseignement, sociolinguistique, médiation, localisation, résumé, synthèse

### **Abstract in English:**

This thesis analyses the role of translation in contemporary French language teaching in the Czech context. In the theoretical part, different methodologies of foreign language teaching are presented from a historical perspective and the role of translation is evaluated within each of them. It also introduces the current sociolinguistic approach in the analysis of foreign language teaching, which is the so-called *alternance codique* (code-switching) which focuses in particular on the function of translation and the motivation of teachers to use it in the AC. Within the theoretical part, we also briefly introduce the current notion of mediation as an extension term for translation. The practical part explores the involvement of translation in authentic French classes. On the basis of audio/video recordings and a questionnaire survey, specific situations in which translation occurs are described, and teachers' reflection on this method is analysed. Thanks to the theoretical and practical insights gained, an assessment is made of the role and functionality of translation in contemporary French teaching.

**Key words:** translation, FLE, code switching, historical methodologies of teaching, sociolinguistics, mediation, localization, résumé, synthesis

## OBSAH

<b>ÚVOD</b>	8
<b>TEORETICKÁ ČÁST</b>	
<b>1.1. Vymezení role překladu na pozadí metodologií</b>	10
1.1.1. Gramaticko-překladová metodologie	11
1.1.2. Didaktické principy dle Jana Amose Komenského	14
1.1.3. Sériová metodologie	15
1.1.4. Přímá metodologie	16
1.1.5. Audio-orální metodologie	18
1.1.6. Metodologie SGAV	21
1.1.7. Situační metodologie	24
1.1.8. Komunikační a akční přístup	25
1.1.9. Specifika metodologií v českém kontextu 20. stol.	28
1.1.10. Shrnutí role překladu na pozadí metodologií	29
<b>1.2. Alternance codique – úvod, definice a pojetí</b>	29
1.2.1. Typy, formy a motivace užívání AC	30
1.2.2. Funkce, role a motivace užití překladu v rámci AC	33
<b>1.3. Definice překladu a jeho kritika v současné praxi a představení moderní koncepce překladu</b>	34
1.3.1. Definice překladu	34
1.3.2. Mediace jako rozšiřující pojem pro překlad	35
1.3.3. Hlavní výtky vůči překladu	37
1.3.4. Konkrétní typy na překladová cvičení nejen za použití moderních technologií	39
<b>Závěr teoretické části</b>	42
<b>EMPIRICKÁ ČÁST</b>	
<b>2.1. Metodologie praktické části</b>	44
<b>2.2. Analýza dotazníkového šetření</b>	44
2.2.1. Typ vzdělávací instituce a místo působení	44
2.2.2. Počet žáků ve třídách	46

2.2.3. Úroveň výuky a frekvence hodin výuky francouzštiny	47
2.2.4. Jazyk výuky	49
2.2.5. Práce s metodologiemi a cíle výuky	51
2.2.6. Výběr učebnice	53
2.2.7. Zapojení moderních technologií do výuky a role překladu	57
2.2.8. Užití autentických dokumentů v hodině a role překladu	59
2.2.9. Konkrétní příklady zapojení překladu do výuky	62
2.2.10. Vnímání překladu ze strany vyučujících	63
<b>Závěr analýzy dotazníkového šetření</b>	<b>65</b>
<b>2.3. Analýza video a audio záznamů z výuky</b>	<b>66</b>
2.3.1. ZŠ TGM Ortenovo náměstí v Praze	66
2.3.2. Gymnázium nad Alejí v Praze, I. díl	71
2.3.3. Gymnázium nad Alejí v Praze, II. díl	75
2.3.4. Gymnázium Jana Keplera v Praze	79
2.3.5. Gymnázium Christiana Dopplera v Praze	81
<b>Závěr analýzy video a audio záznamů z výuky</b>	<b>83</b>
<b>Závěr praktické části</b>	<b>85</b>
<b>ZÁVĚR</b>	<b>86</b>
<b>Seznam použité literatury</b>	<b>89</b>

## ÚVOD

Překlad a jeho aktuální přínos ve výuce cizích jazyků je předmětem četných diskuzí. Základní otázka, zda je v současné výuce cizích jazyků vhodné používat překlad jako jednu z výukových metod, nebo se jedná o zastaralý a nefunkční koncept, má své zaryté příznivce na obou pólech. Na jedné straně spektra se nacházejí ti, kteří se proti překladu vymezují a považují ho za překážku ve výuce cizího jazyka. Argumentují zejména tím, že metoda překladu přináší do osvojování cizího jazyka interference jazyka mateřského a že opomíjí mluvený projev studentů. Tato skupina kritiků je oproti druhé početnější, což mnohé zastánce staví do nepříjemné pozice, pokud překlad ve výuce využívají, jako kdyby „se jednalo o něco zakázaného, co zrazuje moderní principy výuky jazyků“ (Kovács, 2019, str. 18). Nicméně ti, kteří metodu překladu neztratili, se aktuálně opírají o velmi nosný argument ve prospěch překladu, a to že jeho systematické zapojení do výuky umožňuje rozvíjet zásadní dovednosti při osvojování cizího jazyka, pokud je využíván kreativně a v souladu s aktuálními trendy. Díky této kreativitě může být překlad v souladu s moderními přístupy k výuce cizích jazyků jako je např. práce s psanými či audiovizuálními autentickými dokumenty, a pokud jsou připravená cvičení postavena na rozvoji čtyř základních kompetencí, které se pro správné a praktické osvojení cizího jazyka ukazují jako klíčové (tedy porozumění mluvenému a psanému projevu, mluvený a psaný projev), může se jednat o velmi perspektivní výukovou metodu (Jeanmaire, 2017).

Základní hypotéza této práce vychází z předpokladu, že překlad ve výuce francouzštiny je v současné výuce stále hojně přítomen a že má i v aktuálních výukových přístupech své opodstatnění. Metoda překladu tedy nemusí být spojována pouze se zastaralou koncepcí gramaticko-překladové metodologie, v rámci níž byly překládány věty uměle vytržené z kontextu a hlavním cílem bylo ilustrovat určitý gramatický jev nebo porozumět literárnímu textu. Funkční překlad v současných hodinách francouzštiny je založen na práci s autentickými dokumenty a jeho definice se neomezuje pouze na překlad v tradičním slova smyslu, z psaného do psaného textu, ale je vnímán jako komplexní aktivita, která dle definice SERRJ vyžaduje jak porozumění, tak produkci, a jeho forma může být značně variabilní (např. přeložit text do mluvené formy, sepsat résumé nebo vysvětlit přeložené informace ústně). V širším pojetí může být překlad zastřešen relativně nově zavedeným pojmem *mediace*, která je definována jako „aktivita, během níž jedna osoba předává jiné osobě obsah textu, ke kterému by tato osoba jinak



neměla přístup, zejména kvůli lingvistickým, kulturním, sémantickým nebo technickým bariérám“ (Kovács, 2019, s. 24). Zavedení širšího chápání překladu do výuky může značně zvýšit jeho atraktivitu u studentů a posílit tím jejich motivaci pro výuku, stejně jako může díky výběru vhodných cvičení ze strany vyučujícího posilovat u studentů klíčové kompetence. Důležitým trendem v současných výukových postupech je také využívání moderních technologií, které hrají čím dál důležitější roli v našich životech a zejména v překladu se stávají silným konkurentem lidských překladatelů (Google Translate, Deepl, atd.). Je proto žádoucí se těmto technologiím nevyhýbat, ale naopak je kreativně a smysluplně zapojit do výuky, případně reflektovat jejich užívání. Možnosti jejich zapojení jsou různé; jednou z nich je překladatelská platforma Traduxio, která bude detailněji charakterizována v další části práce.

V této práci v rámci teoretické části nejprve vymezíme roli překladu na pozadí historických výukových metodologií primárně z francouzské perspektivy (stručná kapitola bude věnována i vývoji a odlišnostem v českém kontextu), dále představíme současný lingvistický pojem „*alternance codique*“ („střídání kódů“), na základě kterého se zaměříme především na analýzu využití překladu v komunikaci učitele a žáka a jejich motivace pro užití obou jazyků. Ve třetí kapitole teoretické části představíme definici překladu a stručně také pojem *mediace*, a tím poskytneme prostor pro přemýšlení o rozšíření role a chápání překladu. Dále se budeme zabývat nejčastějšími výtkami, které se vůči překladu v akademické obci vyskytují, včetně *protiragumentace*, a nastíníme konkrétní typy překladových cvičení, které je možné využít ve výuce. Praktická část bude založena na analýze využití překladu v konkrétních hodinách výuky francouzštiny na českých školách, které byly pořízeny metodou audio či video nahrávek. Tento výzkum je dále doplněn o výsledky dotazníkového šetření u vybraných vyučujících, ve kterém je zkoumáno vědomé zapojení překladu do výuky (zejména důvody využití překladu v komunikační rovině mezi učitelem a žákem a důvody pro užití metody překladu v rámci cvičení) a motivace ze strany vyučujících včetně reflexe této metody (zda se jedná o vědomou volbu a následování určité metodologie, či spíše o intuitivní výběr). Rovněž se zaměříme na konkrétní aspekty zapojení metody překladu do výuky včetně využívání překladových cvičení. Na základě tohoto kvalitativního výzkumu vyhodnotíme postoje současných vyučujících k překladu a popíšeme formy jeho uplatnění při výuce ve dvou výše zmíněných rovinách.

V rámci této práci pracujeme s pojmy „metoda“ a „metodologie“, které bývají v některých zdrojích zaměňovány. Pro lepší orientaci zde následující pojmy definujeme. „Metodologii“ zde

chápeme jako určitý zastřešující rámec, která zahrnuje jak konkrétní metody a výukové postupy, tak cíle výuky a je ovlivněna historickým a kulturním kontextem doby, kdy vznikala (v této práci pracujeme zejména s historickými metodologiemi: gramaticko-překladová, komunikativní, atd.). Nicméně zde ještě uvedeme pro srovnání, že např. Radomír Choděra ve své knize *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru* nazývá toto chápání metodologií jako „metody v širším smyslu“ (doslova: „*Metodou vedle toho rozumíme globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, „metodický směr““*) (Choděra, 2006, str. 92). Naopak „metoda“ představuje v této práci konkrétní způsob či techniku, jak daného cíle dosáhnout, může být shodná i u různých metodologií (v této práci pracujeme zejména s metodou překladu, dále to může být také např. frontální či projektová výuka) (Cuq & Gruca, 2017, str. 289). Dle Choděry se jedná o „*význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti.*“ (Choděra, 2006, str. 92) Posledním pojmem, který bychom rádi v rámci úvodu definovali, je sociolingvistický jev „*alternance codique*“ (střídání kódů), jenž je v této práci chápán užším způsobem jako jedna z výukových strategií využívajících metodu překladu v komunikační rovině mezi učitelem a žákem. Díky analýze této strategie budeme moci identifikovat motivace vyučujícího či žáka k užití překladu v komunikační rovině.

### 1.1. Vymezení role překladu na pozadí metodologií

Role překladu se během historie značně proměnila, a proto se v této kapitole budeme zabývat vymezením překladu na pozadí hlavních jazykových metodologií z historického hlediska. Každou metodologii se pokusíme nejprve stručně definovat a popsat její charakteristické rysy – v jakém politickém a sociálním kontextu vznikala, jaké měla hlavní cíle, v jakém jazyce probíhala výuka, jaké role zastupovali učitel a žák, jaké výukové materiály a metody využívala, jak přistupovala k chybě, atd. a následně se v rámci ní zaměříme na roli překladu – zda byl přítomen jakožto vyučovací metoda a jakou roli zastupoval. Jednotné klasifikační kritérium pro výběr analyzovaných metodologií je velmi těžké stanovit, neboť každá metodologie pracuje s jinými kritérii (Choděra, 2006, str. 94). Choděra nabízí binární dělení na základě kritéria míry aproximace metodologie k cíli – tedy konkrétně se jedná o to, zda komunikace mezi učitelem a žákem probíhá v cílovém jazyce (přímé metodologie) nebo přes mateřský jazyk (nepřímé metodologie). Jedním z hlavních rozdílů je to, že nepřímé

metodologie využívají překlad či obecně kontrastivní náhled na oba jazyky jako jednu z klíčových metod (Choděra, 2006, str. 94–98). Nicméně jak dále tvrdí i sám Choděra, tato klasifikace je také značně nepřesná, neexistují „čisté přímé metodologie“ ani „čisté nepřímé metodologie“ (Choděra, 2006, str. 99). Pro naši práci jsme se tedy rozhodli rezignovat na toto binární členění, a vybrali jsme nejčastěji používané klasické metodologie typické pro západní společnost podle francouzského lingvisty Clauda Germaina. Na základě tohoto historického vhledu se pokusíme popsat roli překladu v rámci výuky cizího jazyka a rovněž se budeme snažit redefinovat jeho místo a důležitost v aktuálních výukových tendencích. Gramaticko-překladovou metodologii a komunikační přístup doplníme konkrétními ukázkami zapojení metody překladu, které jsme analyzovali v současných učebnicích.

### 1.1.1. Gramaticko-překladová metodologie

Gramaticko-překladová metodologie – rovněž nazývána tradiční neboli klasická – je první ucelená a zaznamenaná vyučovací metodologie, která sloužila zpočátku výhradně pro výuku klasických jazyků – tedy latiny a řečtiny, a jejímž primárním cílem bylo porozumění psaného literárního textu v cizím jazyce (Kovács, 2019, str. 18). Své počátky má ve středověkých školách, kde byla výuka latiny a v menší míře i řečtiny základním pilířem pro získání přístupu ke vzdělanosti v duchovní oblasti a zejména pro porozumění antickým literárním dílům (Germain, 1993, str. 101). Nicméně postupem času se termín „tradiční metodologie“ rozšířil i na výuku „živých“ cizích jazyků, jelikož se výukové postupy inspirovaly právě výukou latiny a řečtiny. Pojem tradiční metodologie tedy zastřešuje různorodé přístupy využívané během několika staletí, které mají společné základní rysy výuky. Primárním a jediným cílem výuky cizího jazyka je podle této metodologie porozumění literárním textům, díky nimž se získávala znalost literatury i kultury a civilizace, což bylo považováno za synonymum vzdělanosti. Z tohoto cíle tedy vyplývají i charakteristiky metodologie. Za prvé důraz na psanou formu, mluvený projev je praktikován pouze ve formě čtení literárních textů nahlas či při nácviku výslovnosti. Za druhé je velký důraz při výuce kladen na správné osvojení gramatiky a jejích pravidel, které jsou obvykle prezentovány na literárních textech (Cuq & Gruca, 2017, str. 265). Třetím rysem je hojné využití metody překladu, jež představovala nosný prvek této metodologie. Překlad je využíván jak pro výuku gramatiky, tak pro osvojení slovní zásoby. Počínaje renesancí byla zavedena čistě překladová cvičení (nejprve směrem do cílového jazyka – tzv. *thèmes* – a od 18. století obráceně z cílového do zdrojového jazyka – tzv. *versions*), která

navazují na metodologické dědictví předchozích let, které bylo založeno na studiu a memorování tzv. kolokvií (uměle vytvořených dialogů a konverzačních příruček latinských textů). Praktikuje se paměťové učení izolovaných vět v cizím jazyce, které pak následně slouží jako materiál pro studium gramatiky. Panovala totiž rozšířená představa, že je možné přecházet z jednoho jazyka do druhého jen na základě doslovného překladu a učení daných konstrukcí a slovní zásoby nazpaměť (Cuq & Gruca, 2017, str. 265). Cizí jazyk je vyučován v mateřském jazyce žáků a překladová cvičení představují funkční prostředek pro osvojení cizího jazyka. Klíčovými dovednostmi jsou zde porozumění literárnímu textu a psaní, ústní porozumění a ústní projev jsou druhořadé a literární jazyk je nadřazen běžné komunikaci. Překlad je důležitý i pro hodnocení žáků – žáci museli v rámci zkoušení přeložit psané literární texty a odpovědět na základě daného textu na otázky týkající se zahraniční kultury či gramatických pravidel. Kulturou je zde míněna zejména literatura a umění (malířství, hudbu, sochařství) a její poznávání je primárním cílem výuky právě skrze překlad literárních textů (Germain, 1993, str. 102).

Výuka jazyka je touto perspektivou vnímána jako intelektuální aktivita spočívající v naučení pravidel a slovní zásoby nazpaměť. Ústní komunikace v hodině probíhá ve zdrojovém jazyce, jak při zadávání instrukcí, tak při vysvětlování. Role žáka je spíše pasivní, žák je odkázán na iniciativu učitele. Učitel je v tomto přístupu chápán jako tzv. držitel vědění („détenteur du savoir“) a dominantní autorita ve třídě. Jeho úkolem je vybrat texty, které se budou studovat, a připravit otázky, které se vážou k porozumění textu i k osobním zkušenostem žáka. Dále také připravuje cvičení, která testují znalost slovní zásoby (tzv. *exercices à trous*). Nejdůležitějším materiálem jsou literární texty, na nichž jsou demonstrovány všechny oblasti jazyka – lexikum, morfologii i syntax. Pro vysvětlení gramatických pravidel je používán tzv. metajazyk – termíny jako souslednost časová a další. Slovní zásoba se učí nazpaměť ze seznamu slov mimo kontext dle doslovného překladu. Chyba není v této metodě příliš tolerována, je důležité, aby žák podal jasnou a stručnou odpověď (Germain, 1993, str. 106).

Závěrem této podkapitoly znovu zdůrazníme, že v rámci gramaticko-překladové metodologie je metoda překladu základním pilířem výuky. Pedagogické aktivity jsou založeny zejména na překladových cvičeních a na práci s literárním textem v cizím jazyce. V českém kontextu je na této metodologii vypracována učebnice *Francouzština nejen pro samouky*, jejíž hlavní výukovou metodou byl právě překlad. Překlad zde figuruje v rámci představení slovní zásoby, kde jsou vybrána slovíčka a krátké věty z úvodních dialogů mírně vytržené z kontextu

– v obou jazycích. Tato slovní zásoba je primárně určena k paměťovému učení (např. ukázka slovní zásoby v 1. lekci: *leçon, première, est-ce que, vous, vous parlez, français, monsieur, non, je parle, tchèque, ma femme...* (Pravdová, 2007, str. 12). Dále je překlad přítomen u vysvětlování gramatických jevů, kde jsou konkrétní příklady opět představovány v obou jazycích: např. *Est-ce que vous parlez français? Mluvíte francouzsky?* (Pravdová, 2007, str. 13). Samostatná cvičení na upevnění znalostí jsou koncipována jako překlad vět z úvodního dialogu či následných cvičení z českého jazyka do francouzského jazyka (Pravdová, 2007, str. 15).

Hlavní přínos této metody je zejména v případech, kde jsou četba a porozumění textu primárním cílem a kde není potřeba znalosti mluveného jazyka, který je v rámci této metodologie značně opomíjen a v současné době naopak velmi oceňován. Přestože tento způsob výuky převažoval až do 19. století, na základě studií se ukazuje, že při osvojování cizího jazyka není příliš účinná. Claude Germain ve své příručce *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (1993, str. 106) udává, že při frekvenci výuky 5-6 hodin týdně během 8-10 let žáci nedosáhnou skutečné dovednosti jazyka. Pro správnou znalost jazyka nestačí pouze umět gramatická pravidla a slovní zásobu, ale je to právě komunikace, ústní projev a akvizice ze strany žáka, které přispívají k „praktičtější“ znalosti cizího jazyka, k čemuž se budou další metodologie obracet. V rámci tohoto přístupu je rovněž kritizována struktura samotných překladových cvičení, jejichž náplní jsou často uměle vytvořené věty bez hlubšího kontextu – např. „Pero mojí tety leží na stole mého strýce.“ (« *La plume de ma tante est sur le bureau de mon oncle.* ») (Germain, 1993, str. 107).

Gramaticko-překladová metodologie je slovy svých kritiků, kterými byli mimo jiné Roman Jakobson či Noam Chomsky založena obecně na dvou diskutabilních postulátech: zaprvé, že znalost gramatiky cílového jazyka pomůže při výuce zdrojového jazyka, a zadruhé, že výuka cizího jazyka přispívá k rozvoji intelektuálních schopností – dle kritiků to může být naopak, což rozvedeme v další části práce (Germain, 1993, str. 107). Proto se tedy na základě všeobecného lingvistického konsenzu v poslední čtvrtině 19. století objevily první snahy o reformu tohoto tradičního přístupu, se kterými postupně docházelo k absolutnímu odklonu od překladu jakožto funkčního prvku ve výuce cizího jazyka (Kovács, 2019, str. 18).

### 1.1.2. Didaktické principy dle Jana Amose Komenského

Významnou osobností, která měla vliv na rozvoj didaktiky a výuky cizích jazyků nejen v českém prostředí, byl Jan Amos Komenský, myslitel, filozof, spisovatel a pedagog. Komenský byl zastáncem názoru, že vzdělání je klíčem k lepšímu uspořádání světa (Pařízek, 1987), a zasvětil svůj život bádání, jak zlepšit přístup ke vzdělávání tak, aby mělo hravou formu (např. ve formě divadla) a bylo efektivní. Znalost jazyků je dle Komenského velmi významnou složkou vzdělávání, která otevírá přístup k dalšímu poznání. Důležitou součástí jeho práce byla tvorba učebnic; jeho *Orbis pictus* (Svět v obrazech) dodnes slouží jako inspirace pro tvorbu dvojjazyčných nebo i vícejazyčných obrázkových slovníků (Janíková, 2022). Také *Brána jazyků* či *Didactica magna* jsou zásadní díla pro výuku cizích jazyků. Ve svém přístupu k výuce uplatňoval Komenský několik zásad: samým základem poznávání pro něj byla zásada názornosti – žáci mají poznávat věci skutečné a reálné, mají se „dívat vlastníma očima a rozumět svým rozumem“. Další důležitou zásadou výuky je praktičnost: žáci si mají své vědomosti ověřovat prakticky a v první řadě. „Z toho plyne, že má-li být metoda napravena od základů, je nutné: [...] b) aby se vzdělávalo dříve poznání než jazyk; c) aby se žádnému jazyku neučilo z mluvnice, nýbrž z vhodných spisovatelů; d) aby věcné nauky byly před organickými a e) příklady před pravidly.“ (Pařízek, 1987, s.72-73).

Komenského pokrokové myšlenky ohledně výuky cizích jazyků tak můžeme nyní do určité míry nalézt právě v komunikativním přístupu, který je dnes převládající metodologií ve výuce a který se začal v českém kontextu objevovat koncem 20. století. Mezi stěžejní patří mimo jiné zaměření na žáka – Komenský radí, aby vyučující nezprostředkovával tolik učiva, kolik může, ale tolik, kolik může učící jedinec pochopit, a také že míra vyučované látky záleží na žákovi. Další myšlenka je, že jazyku se naučíme jeho praktickým používáním (poslechem, čtením, psaním, mluvením) a že jazyk/řeč probíhá přirozeně mezi více lidmi a není důvodu, proč by někdo mluvil k sobě samému. Komenský rovněž zdůrazňuje důležitost znalosti mluvnice a gramatických pravidel, která jsou nezbytná pro správné osvojení jazyka. Současný komunikativní přístup tuto myšlenku podporuje, nicméně gramatiku vnímá jako prostředek k dosažení komunikační kompetence a ne jako pouhý cíl, jako tomu bylo v gramaticko-překládové metodologii. Důležitým aspektem je dle Komenského také vícejazyčnost a kontrastivní přístup k různým jazykům, což podporuje vzájemnou otevřenost mezi státy (Janíková, 2022). Metoda překlada je v rámci komunikativního přístupu zapojena spíše v širším chápání – blíže mediaci (viz kapitola 1.3.)

### 1.1.3. Sériová metodologie

Zajímavou epizodou v historii didaktiky se proslavil v roce 1880 François Gouin se svou sériovou metodologií (*méthode des séries*), kterou popsal ve svém díle *l'Art d'enseigner et d'étudier les langues*. Principy tohoto přístupu jsou zaměřeny na analogii s tím, jak se malé dítě učí mateřský jazyk. Dítě se dle Gouina učí skrze pravidla o návaznosti jednotlivých činností a skrze vztah cíle a prostředku („le rapport de succession dans le temps“ a „le rapport de but au moyen“). Celý svět je rozdělen do sedmi hlavních kategorií (člověk, čtyřnohý živočich, pták, plaz, hmyz, květina, živly), které se dále dělí na další podkategorie, a veškerá pedagogická aktivita je postavena na práci s konceptem „sérií“, které definují možné scénáře dějů v rámci každé kategorie. Série jsou postaveny na krátkých a jednoduchých větách popisujících konkrétní činnosti (např. série o pumpování – „série de la pompe“<sup>1</sup> nebo „série, jak žalud spadne ze stromu“) a díky tomu dochází k neustálému opakování stejných slov, a tím tedy i k vylepšování výslovnosti. Gramatika se vyučuje skrze slovesa, která jsou chápána jako zásadní prvek v jazyce a obecně Gouin odmítá výuku jazyků pomocí abstraktních pravidel. Výrokem: „Jazyk se nikdy nenaučíme tím, že se budeme učit izolovaná slovíčka, nesmyslné poučky, abstraktní pravidla... Běda tomu, kdo se staví proti přírodě!“<sup>2</sup> (Germain, 1993, str. 121) se staví do zásadní opozice proti gramaticko-překladové tradici dosavadní výuky cizích jazyků, a ostatně překlad jako metoda výuky není v jeho pojetí nijak zahrnut. Gouinův přístup je založen primárně na ústním projevu (i když psaný projev je také vyučován), jelikož učení cizího jazyka dle Gouina vzniká z potřeby komunikace s ostatními lidskými bytostmi a výměny názorů (Germain, 1993, str. 121). Gouinovým přínosem je, že v první řadě přemýšlí nad tím, jak funguje jazyk (inspiroval se svým neúspěchem při výuce němčiny do té doby tradičním způsobem a také pozorováním svého synovce, jak se učí mateřský jazyk), a až později nad konkrétními principy jeho výuky. Gouin rovněž zavádí tzv. princip jazykové imerze („principe de l'immersion“), ve kterém užití mateřského jazyka, a tedy překlad jako výuková metoda nefiguruje vůbec. Přímá metodologie, která se objevuje přibližně ve stejném období, tak

---

<sup>1</sup> Zde je série dále rozdělena na tři hlavní momenty, a tedy i témata: žena jde k pumpě, žena pumpuje vodu a žena odnáší vodu do kuchyně.

<sup>2</sup> Překlad autorky práce z francouzského originálu: « on n'apprendra jamais une langue en étudiant des mots isolés, des formules folles, des règles abstraites... Malheur à qui travaille à rebours la nature ! »

v určitých rysech navazuje na tento Gouinův zajímavý „experiment“ a wpisuje se do tradice tzv. přirozeného přístupu („méthode naturelle“) (Germain, 1993, str. 114).

#### 1.1.4. Přímá metodologie

Přímá metodologie navazuje na dobové tendence konce 19. století, které se pokoušely reformovat tradiční gramaticko-překladovou metodologii, jež byla všemi považována za zastaralou a příliš orientovanou na psané literární texty, a jejíž principy byly vystavěny na mrtvých jazycích. Tento přístup se rozvinul zejména v Německu a ve Francii koncem 19. a počátkem 20. století, ale oblibě se těšil i ve Spojených státech amerických. Reagovala zejména na nové sociální potřeby spojené s průmyslovou revolucí a s rozvojem obchodu, kdy se zásadně proměnil cíl ve výuce cizího jazyka: primárním cílem bylo nyní naučit lidi mluvit a dorozumět se, což bylo vzhledem k rozvoji mezinárodního obchodu velmi důležité. Praktické znalosti tedy převážily nad znalostmi v oblasti literatury a kultury (Cuq & Gruca, 2017, str. 267). Kromě rozvoje mezinárodního obchodu přispěla ve Francii k rozšíření této metodologie i snaha o jazykovou centralizaci (potlačení regionálních jazyků) a kontext 1. světové války. V obou případech byla motivace pro užívání této metodologie založená na rozšíření znalosti cizího jazyka mezi širší veřejnost. Přímá metodologie vychází také z pozorování osvojování mateřského jazyka u dětí a základním cílem je naučit se jazyk tak, aby bylo možné komunikovat. Žák se učí nejen na otázky odpovídat, ale také je pokládat a zároveň je motivován, aby přemýšlel v cílovém jazyce (Germain, 1993, str. 128). Hlavní rysy jsou tedy v přímém kontrastu s gramaticko-překladovou metodologií. Za prvé, prioritou se stává mluvené slovo; ostatní dovednosti jako čtení a psaní jsou také rozvíjeny, nicméně až poté, co se žák naučí komunikovat ústně. Velmi důležitá je také výslovnost, na kterou je v rámci praxe mluveného projevu dbáno hned od začátku. Psaný projev není považován jako autonomní systém komunikace, ale je vnímán spíše jako psaný jazyk mluvený – pouze reprodukcí mluvený jazyk; má proto oproti ústnímu projevu podřízené postavení, což je v absolutním kontrastu s gramaticko-překladovým přístupem (Germain, 1993, p. 130). Ve výuce se klade důraz také na používání neverbálních signálů komunikace: mimiky a gest. Za druhé, velký důraz je kladen na osvojování běžné slovní zásoby, kterou je možné využít v každodenní praktické komunikaci, postupuje se od konkrétního k abstraktnímu a žák se již od začátku učí pojmenovávat primárně objekty, které vidí ve svém bezprostředním okolí, a činnosti, které



skutečně vykonává či vidí vykonávat. Pracuje se také s obrázky, kresbami a reálnými předměty ve třídě. Za třetí, gramatika není klíčovým prvkem výuky a je vyučována induktivním způsobem, tedy na základě konkrétních příkladů si žáci osvojují gramatická pravidla (Cuq & Gruca, 2017, str. 267).

Obecně zde můžeme pozorovat i značnou proměnu v povaze témat vybraných pro výuku: dochází k obratu směrem ke každodenní, praktické komunikaci, situace se přibližují běžnému životu – např. na poště, v bance, v restauraci, a snaží se u žáků podnítit zájem o diskuzi. Ustupuje se od výuky založené na osvojování lingvistických struktur a teoretických pravidel. Výuka probíhá již od začátku v cílovém jazyce, mateřský jazyk není vůbec používán a i z toho důvodu jsou vyučující ve většině případů rodilí mluvčí nebo mluvčí s velmi dobrou znalostí vyučovaného jazyka, kteří představují pro žáky důležitý lingvistický vzor. Žáci jsou tedy velmi striktně vedeni k aktivnímu přemýšlení a participaci v cílovém jazyce, učitel zapojuje do výuky různé předměty, kartičky, ilustrace a vede žáky k aktivnímu postoji ke vzdělávání. Tyto výukové pomůcky hrají velkou roli v procesu vzájemného učení a komunikace mezi učitelem a žákem, jelikož metoda překladu v tomto přístupu vůbec nefiguruje. Abstraktní pojmy jsou vysvětlovány skrze asociace, konkrétní pojmy skrze konkrétní předměty obklopující žáka v prostředí, a pokud dojde k explicitnímu učení gramatiky, přistupuje se k tomu induktivním způsobem nejprve přes konkrétní příklady. Slovní zásoba je důležitější než gramatika, a její výběr je lehce nahodilý – často záleží na dostupnosti předmětů a obrázků ve třídě a na kreativitě daného vyučujícího. Žák odpovídá nahlas na otázky vyučujícího, nahlas čte zadané pasáže, je motivován k diskuzi a k pokládání vlastních dotazů. Role učitele se tedy z původního dominantního přístupu mění na jakýsi partnerský přístup, kde je určitá míra iniciativy ponechána plánovitě na studentech (Germain, 1993, str. 130).

Nejčastější typ cvičení jsou tzv. otázky a odpovědi (questions-réponses), dále pak konverzační cvičení, diktáty a redakční činnost (např. úprava odstavců); obecně převládají aktivity na simulaci komunikace, aby se žák co nejlépe mohl vyjádřit ústně. Došlo i k proměně přístupu k chybě, který je pozitivnější – cílem je, aby se žák byl schopen sám opravit (vyučující mu nabídne jinou možnou variantu nebo zvolí jinou intonaci) (Germain, 1993, str. 130).

Přímá metodologie je tedy v naprostém kontrastu k převládající gramaticko-překladové metodologii, jelikož její potřeby vychází z úplně odlišného dobového kontextu, kdy se primárním cílem výuky cizího jazyka stala především běžná komunikace a komunikační

dovednosti. Překlad jakožto metoda i užití mateřského jazyka z tohoto přístupu kompletně mizí. Účinnost této metodologie byla nejvyšší zejména ve školách pro dospělé, kteří si za své vzdělání platili sami a jejich motivace byla na vysoké úrovni. Naopak ve veřejných školách pro mládež byla tato metodologie méně účinná, jednak kvůli přístupu studentů (kteří obecně nejsou tolik motivovaní a výlučné užití pouze cizího jazyka je obecně pro začátečníky náročnější) a druhá kvůli vysokým nárokům na kvalitu a kvalifikovanost samotného lektora, jenž působí jako přímý a klíčový vzor pro studenty a jehož znalost cílového jazyka by měla být téměř na úrovni rodilého mluvčího. Tento přístup nemá jasné metodologické principy a velkou roli zde hraje právě osobnost vyučujícího, na jehož intuici, aktivitu, kreativitu a selským rozumu výuka z velké části stojí. Můžeme zde pozorovat i jakýsi příklon k dostupnosti a uchopitelnosti pro širší jazykové publikum vzhledem jak k vybíraným a studovaným tématům, tak k důrazu na praktičnost a každodenní využitelnost studovaného jazyka. Systematické odmítnutí překladu v hodinách i v rámci výběru cvičení vedlo nicméně k tomu, že se dostaly do popředí jiné pedagogické metody jako například otázky a odpovědi, metoda předmětů-obrázků (*objets-images*) či narativní texty. Nevýhodou kompletní absence překladu však je, že student si slova často překládá sám v hlavě bez aktivní možnosti ověřit si správnou odpověď, a mohou tak vznikat tzv. „*pirouettes inutiles*“ (nepřesné překlady), které ztěžují celkové porozumění cílovému jazyku (Germain, 1993, str. 131). Přímá metodologie se stala prvním krokem k moderním přístupům výuky cizího jazyka (Cuq & Gruca, 2017, str. 268).

#### 1.1.5. Audio–orální metodologie

Audio-orální metodologie se dostala do popředí v tzv. vědecké éře 20. století, během níž se mnozí lingvisté a teoretici snažili dát výuce jazyků empirické základy. Tato metodologie se zrodila v Americe během druhé světové války pro potřeby americké armády, aby se vojáci co nejrychleji naučili mluvit jiným jazykem než angličtinou – jednalo se o tzv. *Army Specialised Training Programme (ASTP)*. Povolání lingvisté pro tento úkol byli zejména ti, jež měli základy antropologických technik při výuce jazyka – jedním z nich byl i zakladatel amerického strukturalismu Leonard Bloomfield. Tento přístup vyvolal svou účinností velmi rychle mnoho zájmu a obdivu ve školském prostředí i na veřejnosti. Díky tzv. *National Defense Education Act*, který byl reakcí na sovětské úspěchy v kosmickém prostoru (katalyzátorem bylo vypuštění

Sputniku v roce 1957), se začaly do vzdělávání nejen cizích jazyků ve Spojených státech amerických investovat podstatné finanční prostředky (Germain, 1993, str. 141).

Základem tohoto přístupu jsou tzv. pattern drills (navazující na strukturální tabulky používané již v 16. století), strukturální cvičení, při nichž si mluvčí osvojují dané jazykové struktury právě drilováním, jsou významným prvkem výuky. Hlavním cílem audio-orální metodologie je naučit se prakticky komunikovat v cizím jazyce („communication de tous les jours“). Důraz je kladen na všechny čtyři dovednosti – kromě mluveného projevu a porozumění také porozumění a produkce textu, písemný projev je nicméně až na druhém místě, opět se uvádí tzv. „oral scripturé“, tedy jakási podružná forma kopírující především mluvený projev. Právě díky osobnosti Leonarda Bloomfielde můžeme pozorovat velký vliv americké strukturální lingvistiky – důraz je primárně kladen na lingvistickou formu, syntaktická, morfologická a fonologická úroveň jsou nadřazeny sémantické, význam je tedy v rámci hierarchie jazyka až na posledním místě. Koncept učení se cizímu jazyku znamená dle této teorie získání souboru návyků – tzv. automatismů – zejména díky neustálému opakování v rámci strukturálních cvičení až do „overlearning“, což je stav, kdy už není potřeba příliš přemýšlet, aby se vyprodukovaly správné výpovědi. Základem výuky je neustálé opakování syntaktických struktur. Díky generalizaci a analogii jednotlivých struktur je žák schopen mezi dvěma výpověďmi vzájemně identické struktury rozlišit, což následně lépe přispívá k vnitřní automatizaci daných mechanismů a větší „spontánnosti“ v jazyce. Důležitým aspektem je stejně jako při osvojování mateřského jazyka důraz na konkrétní situace a praktické užívání cizího jazyka. Základní psychologické principy byly převzaty z behaviorální psychologie. Zajímavým aspektem tohoto přístupu je kultura, která je velmi propojena s jazykem, kulturní prvky jsou explicitně uvedeny v učebnicích audio-orální metodologie, které rovněž přináší komparativní analýzu způsobu života lidí v dané kultuře. Díky tomu získávají žáci komplexní přehled o jazyce a kulturních zvycích dané země (Cuq & Gruca, 2017, str. 268).

U žáků je kladen důraz na osvojení mechanismů prezentovaných učitelem co nejvíce automaticky, jde zejména o to, aby byl schopen odpovídat na otázky rychle a prakticky bez přemýšlení. Učitel je považován za vzor, který by žáci měli napodobovat, zejména co se týče výslovnosti a správného užívání lingvistických a strukturálních vzorců. Pokud nebyl vyučující bilingvní, využívaly se také magnetické pásky, aby žáci mohli správně opakovat výslovnost rodilého mluvčího. Výslovnost hraje v rámci audio-orální metodologie důležitou roli: součástí

výuky jsou i obrázky úst ukazující pozici jazyka a rtů a systematická cvičení na výslovnost včetně doplňujících ad hoc vysvětlení. Před samotným začátkem výuky je provedena kontrastivní diferenciativní analýza mateřského a cílového jazyka a dle stupně podobnosti mezi jazyky je stanoveno, co bude vyučováno jako první (začíná se od podobného). Primárním výukovým prvkem je dialog, který se žáci na začátku každé hodiny musí naučit, nicméně důležité je i porozumění smyslu dialogu. Zde přichází na řadu právě metoda překladu, která se v rámci této metodologie využívá zejména pro porozumění smyslu úvodních dialogů. Za tímto účelem jsou někdy využívány i obrázky a gesta, správnost porozumění je pak ověřována skrz kontrolní otázky. Slovní zásoba primárně vyučována není, je vybírána zejména dle toho, aby zapadala do vybraných syntaktických struktur. Výuka gramatických jevů a pravidel není hlavním cílem této metodologie, pokud probíhá, tak spíše induktivním způsobem: na základě konkrétních příkladů jsou odvozována obecná pravidla (Germain, 1993, str. 142).

Co se týče výběru jazyka pro výuku ve třídě, doporučuje se užívat cílový jazyk. Pro vysvětlení významu nových prvků učitel používá kromě tradiční metody překladu také gesta, mimiku, obrázky nebo předměty, metody jsou spíše variabilní a značně také závisí na osobnosti učitele. Aby se vyučované struktury zautomatizovaly, jsou aplikovány série strukturálních cvičení – cvičení na „substitution, modification, insertion a transformation“ (substituční a modifikační cvičení, cvičení na doplňování a transformaci). Tato cvičení byla ve většině případů nahrána na magnetické pásce a nebyla situační (na rozdíl od následující metodologie SGAV). Po dostatečné automatizaci se přechází ke konverzačním cvičením, aby se nabyté znalosti mohly prakticky užívat. V poslední fázi je využíván narativní text a porozumění psanému textu, aby došlo ke komplexnímu zapojení všech jazykových dovedností. Role učitele je velmi důležitá, učitel zastává roli dirigenta: diriguje, provází a kontroluje žáky. Chyba není v rámci tohoto přístupu příliš tolerována, ani ve výslovnosti a ve strukturách, cílem je se chybám vyhnout (Germain, 1993, str. 146).

Audio-orální metodologie přinesla opět velmi odlišný přístup k výuce cizího jazyka. Vznikla jako reakce na konkrétní potřeby společnosti v určitém historickém období a přinesla nové výukové metody (v té době velmi moderní) – zejména práci s magnetofonem, magnetickými pásky a jazykovými laboratořemi. Je tedy jednou z prvních, které do výuky zavedly audiovizuální technologie (Cuq & Gruca, 2017, str. 268). Překlad rozhodně není dominantní metodou, vyskytuje se spíše okrajově a jako podpůrná metoda, když jiné „aktuálnější“ metody

nefungují. Tato metodologie velmi dobře funguje pro začátečníky v cizím jazyce, kteří si díky ní jsou velmi rychle schopni osvojit základní struktury daného jazyka, nicméně nastaly problémy, když byla bez jakékoliv modifikace aplikována i na pokročilejších úrovních, na kterých se stává repetitivní, nemotivační a neúčinnou (Germain, 1993, str. 148). Druhým problémem je tzv. nedostatečný „transfer“: student se i přes mnohé hodiny učení ve třídě naučí automaticky pouze nějaký typ vět a struktur, které však jsou bez modifikace obtížně použitelné v reálné komunikaci (např. věta „Hier soir, j'ai regardé la télé.“ má velmi omezené užití). Právě tento „povrchní“ přístup k jazyku kritizoval americký lingvista, filozof a zakladatel generativní gramatiky Noam Chomsky, který upozorňoval například na to, že spojení typu „la crainte des parents“<sup>3</sup> je dvojznačné a audio-orální metodologie to není schopna vysvětlit. Tato metodologie však přinesla i mnohé pozitivní aspekty: např. důraz na komplexnější studium jazyka včetně kultury, odlišný pohled na studium gramatiky – tedy přesvědčení, že je lepší si nejprve osvojit konkrétní jazykové struktury, které se následně budou moci prakticky používat, a omezit výuku gramatických pravidel pouze na ta nejdůležitější a jednoduše pochopitelná. Celkově došlo díky této metodologii ke zjednodušení výuky a zdůraznění praktických aspektů jazyka, které mohou vést k jeho snadnějšímu osvojení a aktivnímu komunikačnímu užívání. Dle empirických výzkumů jsou výstupy srovnatelné s gramaticko-překladovou metodologií, lišily se pouze v úrovni konkrétních dovedností: např. audio-orální metodologie měla lepší výsledky v poslechu a mluveném projevu, naopak gramaticko-překladová měla lepší výsledky ve porozumění psanému textu a v psaném projevu (Germain, 1993, str. 148).

#### 1.1.6. Metodologie SGAV (structuro-globale audio-visuelle)

Metodologie SGAV byla poprvé definována v 50. letech 20. století. Reagovala na pocit ohrožení pozice francouzštiny angličtinou v mezinárodním kontextu a cílem bylo zajistit kontinuální šíření francouzštiny ve světě. Francie v té době řešila problém imigrace a bojovala s expanzí angličtiny v mezinárodním společenství, a proto byla ustanovena vládní politika na podporu rozvoje francouzštiny (Ivan, 2006). Vznikla komise, jejímž cílem bylo v mezinárodním prostředí propagovat model „základní úrovně francouzštiny“ se stanovenou slovní zásobou, která měl zajišťovat základní komunikaci (Cuq & Gruca, 2017, str. 270). Hlavním cílem této metodologie je naučit se komunikovat běžným jazykem, tedy včetně hovorového jazyka. Důraz

---

<sup>3</sup> V českém jazyce je možné toto spojení přeložit dvěma způsoby: „obava rodičů“ a „obava o rodiče“

je kladen na porozumění, které má prioritu před produkcí, psaný projev začíná až po osvojení mluveného porozumění a projevu a stejně jako u audio-orální metodologie je důležitým prvkem výuky výslovnost. První kurz s názvem *Voix et Images de France* byl vytvořen v roce 1962. Četba je do výuky začleněna až ve 32. lekci. Jazyk je vnímán jako prostředek ústní komunikace a způsob vyjadřování a jazyk v psané formě je považován za podřadný prvek. Prioritou je každodenní mluvená francouzština a v potaz je brán i afektivní a non-verbální prvek jazyka zahrnující gesta, mimiku, intonaci a hovorové dialogy, což je velmi podobné jako u přímé metodologie. Kultura je dle tohoto přístupu neoddelitelnou součástí jazyka; zejména v rámci jednotlivých dialogů jsou představovány různé kulturní charakteristiky a specifika přinášející obraz způsobu života rodilých mluvčích. Dle této metodologie je „ovládání cizího jazyka úžasným způsobem, jak objevit jinou civilizaci.“ (Germain, 1993, str. 155).

Výuka cizího jazyka probíhá dle jednoho ze zakladatelů SGAV, chorvatského lingvisty Petara Guberiny, skrze smysly: zejména skrze sluch a zrak, které slouží jako filtry mezi vnějšími stimuly a mozkem, i od této myšlenky je odvozen název SGAV – structuro-globale audio-visuelle (audio-vizuální strukturo-globální metodologie) (Cuq & Gruca, 2017, str. 271). Od žáka se očekává respekt vůči učiteli, nicméně jeho role je spíše aktivní: měl by neustále poslouchat, opakovat, učit se nazpaměť a svobodně se vyjadřovat. Výukové metody jsou založené zejména na aktivním poslechu úvodních dialogů či projekci filmů, na základě kterých má student plnit různé úkoly: např. identifikovat a rozlišit různé postavy přítomné v dialogích. V druhé fázi má student za úkol zopakovat dialog pouze za pomoci projektovaných obrázků, je vhodné při tom používat vhodnou mimiku a gesta. V poslední, praktické fázi má pak student za úkol sám vyprodukovat nový dialog na základě znalostí nabytých z minulých dialogů a projekcí (Germain, 1993, str. 156).

Úkolem učitele je zejména motivovat studenty, aby se oprostili od návyků mateřského jazyka, aby získali správnou výslovnost v cizím jazyce a správně porozuměli smyslu sdělovaného, jelikož skrz obrázky je někdy obtížné správně uchopit smysl daného sdělení. Dále také dbá na správné použití gramatiky, která je opět představována induktivním způsobem, důležitou roli má vyučující také při praktické fázi, kde je jeho úkolem podporovat žáka v jeho spontánním projevu a kreativité. Měl by velmi dobře ovládat filmové projektory a celkově pracovat s obrázky a audio-vizuálními médii, jelikož je to pro správné a kvalitní naplňování této metodologie nezbytné. Právě cílené využívání médií jakožto základního prvku výuky

přináší nový aspekt do výuky jazyků. Důvodem pro využití těchto technologií je fakt, že mozek je extrémně citlivý na rytmické stimuly jako jsou zvuky, intonace a rytmus, a umožní to tak lepší osvojení intonace a výslovnosti cílového jazyka, které jsou pro správnou komunikaci zásadní. Intonace i rytmus jsou zde velmi důležitým aspektem jazyka, na který je i v rámci výuky kladen důraz (Germain, 1993, str. 161).

Výuka probíhá opět primárně v cílovém jazyce, užívání mateřského jazyka je silně nedoporučováno; metoda překlada se tu prakticky nevyskytuje (dle studií představuje 10 % ze všech aktivit (Germain, 1993, str. 162). Pro vyjasnění smyslu sdělení učitel využívá především gesta, mimiku, parafráze či situační obrázky. Vyučovaná slovní zásoba je určena na základě studie zabývající se frekvencí slov mluvené francouzštiny, kdy byl stanoven seznam 3000 nejběžnějších a nejužívanějších slovíček (Gougenheim & Rey, 1966 et 1975). Stejným principem byla sestavena i „základní gramatika“, která například definuje passé récent a futur proche jako nejčastěji užívané časy. Na základě tohoto „praktického“ manuálu byly pak vytvořeny konkrétní dialogy, které se tematicky zaměřily na téma každodenního života (Germain, 1993, str. 157).

V rámci metodologie SGAV jsou využívány různé typy cvičení zapojující různé smysly: situační obrázky, strukturální cvičení, řízená konverzace, otázky na porozumění obrázkům, filmům a dialogům či kreativní transpozice vyprávění na dialogy. Pokud student udělá chybu, dochází nejprve k diskrétní fonetické korekci ze strany vyučujícího, a k motivaci k poznamenání chyby ze strany žáka, aby s ní mohl dále pracovat (Germain, 1993, str. 160).

Metodologie SGAV je relativně blízká přímé metodologii a umožňuje rychlejší osvojení zejména mluvené formy komunikace, i když porozumění dialogům rodilých mluvčích bývá obtížnější, a proto výukové dialogy jsou často zjednodušeny (Cuq & Gruca, 2017, str. 272). Jako studijní materiál se často používá tradiční učebnice a pracovní sešit, a nejlepší výsledky mají dle Germanina žáci, kteří jsou schopni se sami aktivně zapojovat do komunikace, komunikativní aktivity totiž tvoří méně než 2 %, což je jednou z nevýhod této metodologie. Jedním z bodů, které jsou také této metodologii vytýkány, je absence explicitních informací ohledně kultury a každodenního života; tyto informace jsou obsaženy pouze implicitně v jednotlivých dialozích. Velkou roli zde sehrává osobnost učitele, který, pokud je kreativní a umí pracovat s různými studijními materiály a audio-vizuálními médii navrhovanými touto metodologií, může hodiny udělat skutečně pestré a kreativní (Germain, 1993, str. 163).

### 1.1.7. Situační metodologie

Počátky situační metodologie se datují do 20. a 30. let 20. století, kdy britští lingvisté Harold Palmer a Albert S. Hornby chtěli položit vědecké základy orálnímu přístupu, který není postaven pouze na intuici. Reagují tedy na principy přímé metodologie, jež ale chtějí pozvednout na vědeckou úroveň. I v rámci této metodologie je priorita kladená na ústní komunikaci, nicméně tyto dvě formy komunikace (mluvená i psaná) jsou vyučovány dohromady. Obvykle se začíná výukou gramatických základů a dostatečným množstvím slovní zásoby, jejichž znalosti jsou ověřovány v rámci pravidelných kontrolních testů a zkoušek. Až po zvládnutí určité úrovně znalostí gramatiky a lexika jsou do výuky uvedeny další dvě dovednosti, tedy četba a psaní. Situační přístup je značně ovlivněn britským strukturalismem, který chápe jazyk jako ústní fenomén s jádrem v syntaktické struktuře, nicméně hlavní rozdíl je, že tato metodologie přináší nový originální pojem „situace“ (= představení a procvičování syntaktických struktur v mluvené formě by se mělo provádět v rámci konkrétních situací, na rozdíl od amerického přístupu, který není situační). Kultura je v rámci této metodologie chápána jako každodenní chování lidí mluvících daným jazykem (Germain, 1993, str. 192).

Vyučovací proces zde probíhá ve třech etapách: za prvé získání znalostí, za druhé jejich zafixování v paměti pomocí opakování a za třetí praktické užívání, než se stanou osobní dovednostmi. Výuka spočívá ve formování jazykových návyků, při nichž mají být vytvořeny různé automatismy, které bude žák následně bez zaváhání prakticky užívat. Role žáka je v rámci tohoto přístupu spíše podřízená, v první fázi pouze naplňuje úkoly a požadavky vyučujícího bez možnosti vlastní iniciativy. Vyučující naopak slouží jako vzor, připravuje vhodné situace, které budou sloužit k nácviku vyučovaných struktur, a následně pokládá otázky, dává příkazy a poskytuje nápovědy. Jeho role je v rámci této metodologie zásadní, výukový materiál zde není tak pestrý jako například v audio-orální metodologii a má spíše deskriptivní charakter. Hlavním výukovým materiálem jsou učebnice, občas bývají zapojeny i obrázky a plakáty – vizuální prvek hraje důležitou roli. Obecně je kladen velký důraz na kontrolu vyučovaného obsahu: slovíčka jsou vybírána dle frekvence, gramatická pravidla dle praktičnosti. Palmer vytvořil konkrétní pedagogický postup, aby mohl orálně vyučovat gramatické struktury, tzv. substituční tabulky, což je předchůdce strukturálních cvičení. Gramatika je vyučována induktivním způsobem, slovíčka a gramatická pravidla jsou aplikována na nové situace podle modelu osvojování mateřského jazyka. Ve třídě se používá



téměř výhradně cílový jazyk, metoda překladu zde tedy téměř nefiguruje, většina lingvistů podporujících tento přístup překlad vyloženě zakazovala (vyjma Palmera). Mezi hlavní pedagogické aktivity patří: řízené opakování, práce se substitučními tabulkami, diktáty, strukturální cvičení a kontrolovaná četba. Chyba zde není tolerována, nicméně pokud se žák zlepšuje, má možnost přebrat více vlastní iniciativy (Germain, 1993, str. 195).

Nejdůležitějším přínosem situační metodologie je koncept konkrétní situace ve výuce, který byl dosud opomíjený. Negativní aspekt této metodologie je fakt, že velmi málo reflektuje potřeby a zájmy studentů, primární hledisko je povaha jazyka: frekvence slovní zásoby, obtížnost strukturálních a gramatických jevů, čímž se podobá gramaticko-překladové metodologii. Rozdíl od přechozích přístupů je rovněž v tom, že se nezaměřuje výhradně na ústní dovednosti, ale i na psané.

#### 1.1.8. Komunikativní a akční přístup

Komunikativní přístup vznikl v 60. a 70. letech 20. stol. a přináší zpochybnění některých principů situační metodologie. Určitý vliv měl i přístup Noama Chomskyho, který se rozvíjí ve stejné době. V rámci tohoto přístupu je kladen větší důraz na sémantický aspekt a komunikační funkci jazyka (tedy koncept jazykových funkcí). Tento jazykový vývoj souvisí také s nově vzniklými jazykovými potřebami, které se objevily v souvislosti s politickými změnami v Evropě - např. vznik Rady Evropy a společného trhu, další rozšíření evropského společenství a zvýšená mobilita lidí, díky čemuž dochází k nárůstu zájmu o výuku cizího jazyka zejména u dospělých. Koncepce jazyka je založená na rozvoji všech čtyř lingvistických dovedností v závislosti na potřebách a preferencích studentů. Jazyk je vnímán zejména jako komunikační nástroj nebo jako nástroj sociální interakce. Jedním z hlavních principů tohoto přístupu je, že nestačí znát pouze pravidla cílového jazyka (to je pouhá nezbytná, ale ne dostatečná podmínka pro komunikaci). Kromě toho je nutné si osvojit sociolingvistickou kompetenci (tedy znát konkrétní pravidla užívání v dané situaci s konkrétním člověkem, např. s přítelem, kolegou, atd.), hlavním cílem je účinná komunikace. Proto je potřeba přizpůsobit lingvistické formy konkrétní komunikační situaci a komunikačnímu záměru. Hlavním cílem výuky cizího jazyka je tedy naučit se komunikovat v cizím jazyce a osvojit si sociokulturní kompetence (Cuq & Gruca, 2017, str. 275).

Kultura je vnímána jako odraz každodenního života s důrazem na neverbální chování, které doprovází veškerou komunikaci. Proces výuky je v rámci komunikativního přístupu mnohem kreativnější a více podřízený vnitřním mechanismům každého studenta než vnějším vlivům. Celkově nastal posun ve vnímání role žáka, který již není považován za pouze pasivně přijímajícího úkoly a direktivy vyučujícího, ale za aktivního aktéra, který je sám schopný zpracovat nové informace a přijímá více zodpovědnosti za své učení. V potaz jsou brány i dosud nabyté znalosti každého žáka, stejně jako jeho individuální vlohy, což jsou pro každého velmi specifické parametry. Žák je považován jako partner v předávání smyslu komunikovaného sdělení a sám přebírá primární zodpovědnost za své vzdělávání. Role učitele přestává být tak direktivní a autoritativní jako např. v situační metodologii, a naopak přebírá různé další role jako je animátor a organizátor třídních aktivit, poradce, analytik potřeb žáků, ale také zejména iniciátor stimulujících komunikačních aktivit; celkově je vztah s žákem založený spíše na partnerství než dominanci. Komunikativní přístup se liší také tím, že zavádí mnohem častější skupinovou práci mezi žáky a jejich vzájemnou spolupráci – zatím byl ve všech přístupech primární vztah mezi žákem a učitelem (Germain, 1993, str. 206). Při práci s lexikem je do výuky zahrnován kontext, který simuluje reálné situace, ve které se lexikum používá (na rozdíl od např. audio-orální metodologie). Důraz je kladen také na výuku lexika v rámci slovních spojení tak, aby byli žáci vedeni k vytváření plynulých a přirozených výrazů. Tyto naučené fráze a spojení jsou následně prezentovány v různých komunikačních situacích blízkých běžnému životu (např. rozhovory, diskuse či hry). Můžeme tedy vidět snahu co nejvíce posilovat dovednosti, které žáci uplatní v běžném životě (Dellar & Walkley, 2017).

V rámci didaktického materiálu jsou využívány autentické dokumenty, které nejsou původně určeny jako výukový materiál, jako například editorial v novinách, kalendář, či jídelní menu. Konkrétní výběr se může lišit i v závislosti na zájmech a schopnostech žáků. Tento přístup oproti předchozím považuje osvojení gramatiky za důležitý aspekt, což je některými oponenty chápáno jako krok zpět. Primárním výukovým jazykem je jazyk cílový, nicméně u některých zastánců komunikativního přístupu je opora v mateřském jazyce vnímána jako bezpečný mezikrok. Jestliže některé metodologie vylučovaly mateřský jazyk z procesu výuky, aby nedocházelo k interferenci (negativnímu působení mateřského jazyka na nově osvojovaný jazyk), v rámci komunikativního přístupu je dnes všeobecně uznávána existence mezistupně jazyka (anglicky „interlanguage“), který je zákonitým stádiem v procesu osvojování cizího jazyka. (Häuslerová & Nováková, 2008). Co se týče metody překladu, je doporučeno se vyhýbat

doslovnému překládání a preferovat globální porozumění či vysvětlování na základě jiných metod (např. pokládání doprovodných otázek určených k porozumění textu či nahrávky, rozšíření slovní zásoby nebo identifikace hlavních myšlenek) (Dvořáková, 2016). Překlad je tedy vnímán spíše jako neprioritní okrajová metoda, nicméně v určitých situacích klíčových, např. k porozumění hlavnímu smyslu sdělení, může být „tolerován“. Celkově můžeme pozorovat vnímání překladu spíše v širším slova smyslu směrem k mediaci než k metodě doslovného překladu gramaticko-překladové metodologie. Posun nastal i co se týče výběru výukových aktivit, už to nejsou strukturální cvičení, nebo cvičení na jednoduché opakování jako u audio-orální metody, ale objevuje se celá škála nových výukových aktivit jako např. hry rolí, simulace různých situací, řešení konkrétních problémů, tedy aktivity zaměřené na rozvoj komunikace v reálných situacích. Chyba je vnímána spíše formativně jako nevyhnutelný aspekt výuky (Germain, 1993, str. 211), (Ivan, 2006).

Učebnic sestavených na základě komunikativního přístupu je v současné době v českém kontextu značné množství. Po analýze dvou učebnic používaných v českém kontextu (Connexions a Édito) jsme dospěli k závěru, že s explicitním zapojením metody překladu se v nich nesečkáme. Pokyny i vysvětlení gramatiky jsou ve francouzském jazyce a je kladen velký důraz na interkulturní charakteristiky. Pracuje se převážně s autentickými dokumenty, jako jsou články z novin, obrázky, fotky či mapy. Nejbližší k metodě překladu je cvičení „expliquez le vocabulaire“ či „description du contenu“, což se velmi blíží k chápání pojmu mediace (viz kapitola níže).

Pro shrnutí je důležité říct, že komunikativní přístup má eklektický charakter, ze všech předchozích metodologií bere to, co je funkční. Proto už to není metodologie, ale přístup, mizí zde ideologická složka. Komunikativní přístup zavedl do výuky mnoho nových a zajímavých aspektů, jako je například větší orientace na potřeby studenta (podle toho jsou i výukové metody voleny) a jeho vlastní zodpovědnost za své učení, práci s autentickými dokumenty či podpora skupinové práce. Jedná se také o určitý obrat ve vnímání důležitosti gramatiky – výuka gramatiky opět postupně získává své opodstatnění stejně jako obnovení zájmu o psaný projev (např. v učebnici Espace). Kritika směřuje zejména k nedostatečným možnostem autentických dokumentů ve výukovém procesu a důrazu na formální aspekty cílového jazyka (gramatika, fonetika, slovní zásoba). Je třeba také zdůraznit, že v rámci komunikativního přístupu dochází ke znovuzavedení metody překladu jakožto jedné z jazykových aktivit, která byla používána

naposledy v gramaticko-překládové metodologii, a pak na dlouhou dobu vymizela, i přesto, že se jedná o velmi okrajové zapojení překládu blížíci se spíše pojmu mediace (Cuq & Gruca, 2017, str. 278).

#### 1.1.9. Specifika metodologií v českém kontextu 20. století

Je vhodné zmínit i specifickou situaci, která nastala na našem území v 2. polovině 20. století. Československo bylo v tomto období pod totalitním vlivem Sovětského svazu, čemuž byl podřízen chod celé společnosti včetně výuky cizích jazyků. V této době téměř celý vzdělávací systém usiloval o naplňování cílů komunistické ideologie, takže cizojazyčné učebnice a materiály obsahovaly především politicky orientovaná témata a propagandu či „neutrální“ technické pojmy. Jedna z běžně užívaných metodologií v této době byla tradiční gramaticko-překládová metodologie, která velmi dobře umožňovala kontrolovat vyučovaný obsah, a mohla tak na žáky působit buď neutrálně, nebo přímo ideologicky. V rámci výuky byla rozšířená metoda memorování, kde se prosazovalo zejména zapamatování si velkého množství politicky orientovaného slovníku a frází, či konverzační metoda, která fungovala na podobném principu – primárním cílem bylo naučit se konverzovat v politicky zaměřených tématech v souladu s ideologií režimu.

Komunikativní přístup, který se v té době rozvíjel ve světě, a nové principy, které přinášel (jako např. práce s autentickými dokumenty, skupinová práce či vyšší důraz na zodpovědnost žáka za proces výuky) se tedy v českém prostředí v 2. polovině 20. století téměř neuplatňoval<sup>4</sup> a přichází postupně do popředí až po pádu komunistického režimu koncem 20. století. Komunistický režim podporoval tzv. jazykové tábory a výměnné pobyty, jejichž cílem bylo nejenom naučit cizí jazyk, ale také přenášet a upevňovat politické a ideologické přesvědčení režimu. Čeští studenti byli vysíláni buď přímo do významných měst v rámci Sovětského svazu (Moskva, Leningrad/Petrohrad, Kyjev), nebo do zemí východního bloku včetně Polska, Maďarska, Rumunska či Východního Německa, tedy zemí, které měly blízké politické vazby s tehdejším Československem. Zajímavou zahraniční destinací pro české studenty byla v té době také Kuba, což byla jedna z mála zemí mimo východní blok, která ale disponovala

---

<sup>4</sup> I když na přelomu 70. a 80. let je zaznamenán mírný posun od přímé metody ke komunikativní, což znamenalo, že učitel netrval na přesném gramatickém tvaru slov, ale spíše na pochopení textu, komunikativních schopnostech studenta a celkově umění studenta používat jazyk. (Korostenski, 2016)

ideologickou blízkostí s komunistickým režimem v Československu. Povinným cizím jazykem, který se na školách vyučoval, byla ruština (Korostenski, 2016).

#### 1.1.10. Shrnutí role překladu na pozadí metodologií

Historie metodologií nabízí velmi zajímavý vhled do toho, jak se k výuce cizích jazyků v minulosti přistupovalo. Představili jsme si v rámci teoretické části práce metodologie šířeji v různých aspektech (sociální a politický kontext, používaný jazyk, role učitele, role žáka, charakter výuky, používané metody, atd.), neboť výuka cizího jazyka je komplexní proces a má mnoho rovin, které spolu navzájem souvisí. Metodologické ukotvení překladu je pouze jedním aspektem, který vyplývá z celkové ideologie, potřeb a politického a sociálního kontextu doby.

Můžeme tedy shrnout, že zapojení překladu do výuky reflektuje celkové potřeby doby (důraz na psaný/mluvený projev, literární nebo praktický jazyk, pasivnější/aktivnější role žáka, výuka v cílovém/mateřském jazyce), od které se pak odvíjejí požadavky na výuku. Význam překladu jakožto výukové metody byl nejsilnější v tradiční gramaticko-překladové metodologii, která byla využívána až do 19. století. Od počátku 20. století překlad z výuky téměř vymizel a začíná se znovu v omezené míře objevovat až s nástupem komunikativního přístupu v 60. letech 20. století. V současné době dochází k částečné rehabilitaci a redefinici jeho role zejména díky rozšíření chápání pojmu překlad, ať už v souvislosti se zavedením pojmu *mediace*, či díky zapojení moderních technologií (např. audiovizuálních) do výuky. Právě rozšíření a modernizace jeho chápání může přinést znovuobjevení jeho potenciálu pro výuku.

#### 1.2. *Alternance codique* – úvod, definice a pojetí

V této kapitole představíme teoretické východisko praktické části naší DP, která analyzuje ústní komunikaci v hodinách francouzštiny (zejména mezi učitelem a žákem). Vybrali jsme si sociolingvistický a psycholingvistický jev *alternance codique* (AC, tzv. střídání kódů), který v současné době patří mezi aktuální lingvistická témata. AC je široký termín, který má mnoho rovin, v rámci této práce se proto zaměříme jen na část relevantní pro naše téma: především na funkci a motivaci pro výběr překladu jakožto jedné z forem *alternance codique* využívané při hodinách francouzštiny českými vyučujícími. Francouzský lingvista a didaktik Jean-Pierre Cuq definuje AC jako „změnu v užívaném jazyce nebo varietě jazyka v rámci jedné „věty-

výpovědi“ [...] nebo mezi dvěma komunikačními situacemi bilingvním mluvčím“ (Cuq & Gruca, 2017). Ze sociolingvistického hlediska se jedná tedy o „dynamický přechod z jednoho jazyka či z jedné variety jazyka do druhé/ho během verbální interakce“. Pokud tuto definici aplikujeme konkrétně na výuku cizího jazyka, jedná se o „simultánní užívání dvou jazyků žáků – cílového a zdrojového jazyka – nebo dvou jazykových variet cílového jazyka – standardní a nestandardní – během didaktické interakce a výměny“. (Haggerty, 2020) AC probíhá tedy zejména ve dvou kontextech: mezi žáky a mezi vyučujícím a žáky a týká se především mluveného projevu. AC nám v této práci umožní teoreticky a následně i prakticky uchopit překlad v komunikaci, tedy v ústním projevu vyučujícího a žáka, což je jeden ze dvou stavebních pilířů při výuce cizího jazyka (druhým je psaný projev).

Přechody z jednoho jazyka do druhého byly dlouhou dobu v historii metodologií didaktiky cizího jazyka vnímány negativně, či dokonce jako škodlivé, jak ostatně prezentuje i předešlá kapitola této práce (Causa, 1996). Kromě nejstarší gramaticko-překladové metodologie se o něco pozitivnější vnímání střídání obou jazyků ve výuce cizího jazyka objevuje až v komunikačním přístupu v 60. letech 20. století. Nicméně, na základě analýzy dat z konkrétních hodin výuky francouzštiny bylo vypořazováno, že tyto přechody jsou v projevu jednotlivých vyučujících v hodinách extrémně časté nezávisle na tom, s jakou metodologií jednotliví vyučující pracují, i na tom, jaký je jejich stupeň bilingvismu. Dalším závěrem této analýzy bylo konstatování, že střídání dvou jazykových kódů ve výuce cizího jazyka nemůže být vnímáno pouze jako výuková strategie, ale že musí být posuzováno v širším kontextu (tedy ne pouze z pedagogického hlediska) jako samostatná komunikační strategie (Causa, 1996).

### 1.2.1. Typy, formy a motivace užívání AC

Maria Causa, francouzská lingvistka zabývající se tematikou AC v kontextu výuky cizích jazyků, analyzovala jednotlivé formy AC v ústním projevu vyučujícího perspektivou dvou výukových strategií: kontrastivní strategie a podpůrná strategie. Kontrastivní strategie se vyznačuje v rámci střídání kódů ve výuce cizího jazyka zejména zřetelným přechodem při přechodu z jednoho jazyka do druhého: např. „Ve francouzštině se říká ça va“ (Causa, 1996). Navíc tyto přechodové věty či slova představují určitý druh metajazyka jak po lexikální stránce, tak po syntaktické a morfologické stránce. Podpůrná strategie naopak tyto prvky postrádá - přechod z jednoho jazyka do druhého probíhá dynamicky – a krom toho se netýkají pouze

způsobu výuky jazyka, ale celkového charakteru komunikace založené na běžných interakcích. Causa v rámci této podpůrné strategie a na základě míry dvojjazyčnosti vyučujících definovala sedm forem AC rozdělených do tří kategorií:

- První kategorie zahrnuje aktivity na opakování, kam se řadí répétitions (repetice, opakování, jedná se v podstatě o doslovné překlady, např. Tu parles bien? Mluvíš dobře?) a reformulace (jedná se o opakování již řečené sekvence s modifikací, např. skříň, kam si dávaš své věci... armoire). Hlavní funkcí u tohoto typu opakovacích aktivit je usnadnění zapamatování nového pojmu skrze asociaci s mateřským jazykem a ujištění se o správném porozumění cílového jazyka.
- Druhou kategorií jsou dle Causy tzv. achèvements (dokončení výpovědí), kde mluvčí dokončuje větu v druhém jazyce, než ve kterém ji započal (např. Žák: Co znamená místo? učitel: Místo? Lieu, endroit). Tento typ AC je méně běžný než aktivity na opakování a obvykle se vyučující uchyluje k této strategii ve chvíli, kdy je pro něj příliš obtížné výstižně pokračovat v cílovém jazyce či postrádá jinou možnost, jak pokračovat v efektivní komunikaci (např. pomocí obrázků či mimiky).
- Třetí kategorii definovala Causa jako tzv. parler bilingue (dvojjazyčná mluva), kam řadí zvolání (exclamations, např. Žák: Napíši dopis příští týden. Učitel: voilà !), vložené věty (incises, např. Venku je hezky, c'est pas vrai mais j'aimerais bien, a tak půjdeme na piknik.) a tzv. čisté střídání kódů (alternance codique pure, např. Bon, j'arrête là, les devoirs sont pour demain, a budeme pokračovat zítra, souhlasíte?) (Causa, 1996). Funkce těchto typů AC je zejména navodit pozitivnější a kooperativní atmosféru v rámci hodiny, určitým způsobem uvolnit průběh hodiny a podpořit kolegiálnější vztah mezi učitelem a žákem. Dále také plní funkci podpůrné strategie, tedy usnadnit vzájemné porozumění (Causa, 1996).

Další typologii AC představila kanadská lingvistka Harriet K. Haggerty, která rozlišuje jednotlivé typy AC dle formy a výskytu AC na tzv. interphrase („mezivětnou“), kde se střídají kódy v rámci delších celků: celých vět či jednotlivých úryvků řeči. Druhým typem je tzv. intraphrase („vnitrofrázová“), kde ke střídání dochází uvnitř jedné věty, což způsobuje, že v rámci jedné věty můžeme identifikovat syntaktické konstrukce odlišných jazyků (např. Excuse mon anglais, mais les odds sont là.) (Haggerty, 2020). Třetím specifickým typem je tzv. extraphrase („mimovětná“), ke které dochází v případě, že střídané segmenty mají povahu

idiomatického výrazu nebo přísloví, nebo jejich začlenění do věty nepřekračuje gramatická pravidla střídání jazyka (např. „Bon, I'll come later.“ (Haggerty, 2020).

Obecně je důležité poznamenat, že střídání kódů plní v rámci vyučování funkci nejen pedagogickou a komunikační, ale také kognitivní, afektivní či vztahovou. Haggerty definuje dvě hlavní funkce AC: situační střídání, které je navázáno na konkrétní situaci a jednotlivé mluvčí (na základě toho mluvčí volí primární jazyk, např. u třídy začátečníků FJ bude učitel více používat mateřský jazyk), a konverzační střídání, které probíhá mnohem více automatickým způsobem v rámci jedné konverzace a můžeme ho chápat spíše jako konverzační strategii (Haggerty, 2020). Není zde vázáno na konkrétního účastníka konverzace, probíhá spíše nevědomě v důsledku různých konverzačních funkcí (např. poukázání na příslušnost k určité etnické skupině, odlišení vlastního názoru od veřejného mínění či odlišení přímé řeči od nepřímé).

Motivace k užívání AC jsou na straně vyučujících i žáků odlišné. Někteří lingvisté včetně již citované Causy vnímají střídání kódů v rámci výuky cizího jazyka jako cílenou strategii ze strany vyučujících, která v případě, že reflektuje okolnosti daného prostředí, může být velmi užitečná. Na straně vyučujících se jedná zejména o již zmíněnou kontrastivní či podpůrnou strategii. Hlavní motivací na straně vyučujícího je „vyřešit problém druhých, ne svůj“, cílem je tedy anticipovat potenciální překážku v porozumění cílového jazyka na straně žáka, a přepnutím jazykového kódu tak umožnit lepší porozumění. Další motivací na straně vyučujícího může být vůle ušetřit čas a zajistit přesné porozumění zadávaným instrukcím. U vyučujících, kteří nejsou v cílovém jazyce až tak silní, může být časté přepínání do mateřského jazyka komfortnějším způsobem komunikace. Jakožto výuková strategie tedy AC naplňuje mnoho funkcí: vysvětlování, metalingvistický komentář, organizační řízení hodin či posilování součinnosti a vzájemného vztahu mezi žákem a učitelem i mezi žáky navzájem (Haggerty, 2020).

Na straně žáků nalezneme motivace z jiného spektra: jedná se zejména o rozdíly v repertoáru včetně nekompetentnosti či nedostatku informací v cílovém jazyce, žádost o pomoc či kulturní příslušnost. Přejít do mateřského jazyka je pro většinu žáků jakýsi „bezpečnostní ventil“, který slouží jako záchytný bod, od něhož se osvojování nového jazyka opírá, a pomáhá jim také po emoční stránce. Někteří didaktici podporují názor, že při výuce cizího jazyka je důležité zaměřit se právě na již získané znalosti mateřského jazyka a při správném zapojení může učitel



s těmito znalostmi umně pracovat (Haggerty, 2020). Pro žáky představuje AC způsob usnadnění komunikace a možnost rychlejšího porozumění cílového jazyka (např. ověření správného porozumění ze strany žáka, či podání přesnějšího vysvětlení), jde tedy o „kompenzační strategii“ z důvodu nedostatečnosti lingvistického repertoáru na straně žáka, a tedy snahu o vyřešení komunikačního problému. Důležitým aspektem AC na straně žáků je také žádost o pomoc či dovysvětlení, což je pro vyučujícího jasný signál o nedostatečných lingvistických prostředcích. Poslední, spíše okrajovou motivací pro užití AC u žáků je nedostupnost informací či pedagogického materiálu v cílovém jazyce (zejména málo rozšířené učebnice francouzského jazyka v rozvojových zemích, jako je např. Uganda (Haggerty, 2020)).

Motivace pro střídání kódů jsou tedy rozmanité a je třeba rozlišovat perspektivu vyučujícího a perspektivu žáka. Je důležité si uvědomit, že se AC neužívá pouze v případech nedostatečného porozumění, ale může být zapojena, zejména ze strany učitele, jako konkrétní výuková strategie prospěšná pro obě strany.

#### 1.2.2. Funkce, role a motivace užití překladu v rámci *alternance codique* (střídání kódů)

V rámci této práce se budeme dále konkrétněji věnovat pouze tzv. repetícím, které nejlépe odpovídají našemu užšímu chápání překladu – tedy „převedení/překódování informace z jednoho jazyka do druhého při zachování nezměněného obsahu významu“ (Špačková, 2017).

Repetice (répétitions) jsou dle Causy definovány jako „zopakování stejné sekvence“ či „doslovný překlad“ a jejich funkce je dvojího typu a závisí na směru překladu: za prvé, při užití ve směru z cílového do mateřského jazyka je primární funkce usnadnění zapamatování nového výrazu/sekvence díky přímé asociaci s mateřským jazykem (např. employés ... zaměstnanci). Za druhé, pokud se jedná o opačný směr, tedy z mateřského do cílového jazyka, primárním cílem je ověřit porozumění a osvojení výrazu/sekvence v cílovém jazyce (např. Tu as un défaut ? .... Máš nějakou slabost? Tu as un défaut ?). Repetice můžeme dle Causy rozdělit na několik podtypů: auto-répétition auto-déclenchée (vyučující sám od sebe přeloží výraz či sekvenci, kterou sám před tím pronesl). Hlavní motivací v tomto případě je snaha vyučujícího ujistit se, že výraz/sekvence byly pochopeny v rámci celé vyučované skupiny, a ne pouze přímými účastníky dialogu, jedná se tedy o přechod z auditoria přímých adresátů k adresátům

nepřímým na základě vyhodnocení dosažených znalostí studentů. Druhým podtypem je auto-répétition hétéro-déclenchée (vyučující přeloží výraz či sekvenci na základě zpětné vazby studentů – např. ticho). Hlavní motivací překladu v tomto případě jsou kromě výše zmíněných funkcí také opět záměr objasnit nově osvojovaný výraz či sekvenci všemi posluchači. Třetím podtypem je hétéro-répétition auto-déclenchée (výraz či sekvence je přeložena žákem na podnět vyučujícího – např. návodnou otázkou – a následné zopakování výrazu ze strany učitele a překlad do cílového jazyka). V tomto případě můžeme konstatovat novou funkci AC a motivaci vyučujícího, který právě tím, že sám výraz či sekvenci zopakuje, aby potvrdil a legitimizoval správnost žákova překladu před všemi posluchači, se staví do pozice autority a tzv. „držitele vědění“, jak byl definován již v rámci gramaticko-překladové metodologie (Causa, 1996).

Zapojení překladu perspektivou alternance codique budeme tedy v této práci zkoumat zejména z komunikačního hlediska v mluvené formě: v komunikaci vyučujícího a žáka.

### 1.3. Definice překladu, kritika překladu v současné praxi a představení moderní koncepce překladu

V rámci této kapitoly se nejprve zaměříme na definici pojetí překladu, konkrétní výtky, které jsou vůči překladu v akademické obci zmiňovány, a pokusíme se je na základě protiargumentů vyvrátit či ukázat z jiné perspektivy. V dalším oddílu nastíníme konkrétní typy na využití metody překladu pomocí současných technologií – zapojení audiovizuálních technologií, autentických dokumentů či překladatelské platformy, které mohou představovat svěží a inovativní přístup k využití překladu ve výuce. V poslední části této kapitoly krátce popíšeme pojem „mediace“, který se v současné výuce dostává do popředí jako rozšíření čtyř základních kompetencí, a který může šířeji a perspektivněji pracovat se samotným chápáním překladu.

#### 1.3.1. Definice překladu

Pojem překlad má mnoho definic. Představíme zde některé z nich:

- Překlad je např. převedení, přetlumočení textu do jiného jazyka.
- Překlad je překódování informace z jednoho znakového systému do druhého.

- Překlad bývá také pojímán jako jinojazyčná forma existence sdělení obsaženého v originále.
- Překladem se nazývá proces přetvoření slovesného díla v jednom jazyce ve slovesné dílo v jiném jazyce při zachování nezměněného invariantu obsahu, tzn.významu. (Špačková, 2017)

V rámci této práce budeme pracovat s dvojím chápáním překladu: v užším smyslu a v širším smyslu. Užší pojetí bude odpovídat tradičnímu chápání překladu, které je obdobné pojetí v rámci gramaticko-překladové metodologie, tedy „*přesné a doslovné převedení psaného textu z výchozího do cílového jazyka*“. (Špačková, 2017) V současné době nám však připadá funkčnější rozšíření chápání pojmu překlad v perspektivě mediace, čímž dochází i k rozšíření možností, jak s překladem ve výuce pracovat a jaká cvičení pro výuku využívat. Pojem mediace bude vysvětlen v následující kapitole 1.3.2.

### 1.3.2. Mediace jako rozšiřující pojem pro překlad

Společný evropský referenční rámec (SERRJ - *Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* (2002) /anglicky CEFR - *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.* (2001)) poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. Rámcově popisuje cílové dovednosti, které se musí studenti naučit, aby byli schopni užívat jazyk ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úrovně ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta (MŠMT, 2021). Byl sestaven Radou Evropy jako hlavní součást projektu „Jazykové vzdělávání pro evropské občanství“ v letech 1989 až 1996. Hlavním cílem bylo poskytnout metodu učení, výuky a hodnocení, která platí pro všechny jazyky v Evropě. V listopadu 2001 bylo v usnesení Rady Evropské unie doporučeno použít SERRJ k nastavení systémů ověřování jazykových schopností. Šest referenčních úrovní (A1, A2, B1, B2, C1, C2) se staly evropskou normou pro hodnocení jazykových znalostí jednotlivce (Wikipedia, 2010).

Je však důležité zmínit, že verze SERRJ z roku 2021 stejně jako další v Česku používané didaktické materiály (např. Hendrich a kol., 1998) nepracují s pojmem komunikační činnosti, nýbrž uplatňují v pojímání jazyka hledisko čtyř řečových dovedností. Patří mezi ně čtení s

porozuměním, poslech s porozuměním, mluvení neboli ústní projev a psaní neboli písemný projev. Toto pojetí jazyka lze tedy sledovat i v SERRJ (Kestřánková Boccou, 2021).

Nová a aktualizovaná verze SERRJ známá pod zkratkou CEFR CV (*Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume with New Descriptors* (2018)) přináší řadu koncepčních změn ve vnímání jazyka a jeho osvojování. „Jednou z těchto změn je odklonění od řečových dovedností a zavedení koncepce vycházející ze vzájemně propojených komunikačních činností. Těmito činnostmi jsou: **produkce, recepce, interakce, mediace**. K produkci, recepci, interakci se SERRJ (2001) vyjadřuje, mediace je však zmiňována okrajově (viz např. SERRJ, 2001, str. 87)“ (Kestřánková Boccou, 2021). Původní verze SERRJ z roku 2001 tedy nepopisuje mediaci jako samostatnou komunikační činnost, což přináší až CEFR CV z roku 2018 (Kestřánková Boccou, 2021).

Marie Boccou Kestřánková ve svém odborném článku *Společný evropský referenční rámec pro jazyky v současnosti, mediace a její využití ve výuce jazyků* (2021) charakterizuje mediaci jako „stavění mostů“ mezi dvěma protějšky v rámci komunikace, mezi nimiž „komunikace nemůže probíhat nebo se během ní vyskytují skutečnosti, které komunikaci komplikují. Mediátor je vnímán jako uživatel jazyka, který předává potřebná sdělení konkrétnímu příjemci. K tomu, aby bylo sdělení předáno funkčně, tedy pro příjemce srozumitelně, volí mediátor vhodný způsob sdělení. Tento způsob nelze univerzálně definovat, neboť vyplývá z konkrétní komunikační situace, profilu příjemce (vzdělání, věk, handicap, ...), cílů komunikace, atd.

Z tohoto důvodu mediátor někdy zachová styl textu, který předává příjemci (např. doslovný překlad), nebo změní žánr vstupního textu (např. shrnutí textu, vyřízení vzkazu, předání důležitých informací). Z řečeného plyne, že mediátor vytváří takový výsledný text nebo diskurz, který bude pro příjemce přístupný (Kestřánková Boccou, 2021)“.

Právě na základě tohoto moderního pojetí mediace můžeme rozšířit i chápání pojmu překlad. Kestřánková Boccou dále uvádí některé typy konkrétních aktivit, ve kterých by student hrál roli mediátora a ve kterých se uplatní moderní pojetí překladu. Aktivity vycházejí primárně z textu v českém jazyce obsahující základní informace o české ZOO, o její otevírací době, doprovodném programu a spojení. Zadáni cvičení, jehož produkce má být v cizím jazyce je následující:

Pro mluvenou produkci: **Kamarádi z ciziny, kteří neumějí česky, pojedou do Prahy, chtějí navštívit ZOO. Našel/a jste tento text. Řekněte kamarádům, kdy a jak se tam dostanou a co je letos zajímavého v programu.**

Pro psanou produkci: **Přijedou na návštěvu přátelé z ciziny, kteří neumějí česky. Chtějí jít do ZOO a prosí Vás o pomoc. Pomozte jim najít informace k výletu do ZOO. Napište jim e-mail s informacemi, kde je ZOO, kdy je otevřeno, jak se tam dostanou, jaké jsou aktivity pro děti.** (Kestřánková Boccou, 2021)

Jak vidíme, primárním cílem u těchto cvičení není doslovně a správně přeložit text z jednoho jazyka do druhého, nýbrž předat (tedy zprostředkovat či „mediovat“) podstatné informace z jednoho jazyka do druhého. Důležitá je i práce s autentickým dokumenty a celková „praktičnost“ daného cvičení, v rámci něhož může překlad představovat vhodnou pomůcku.

CEFR CV dále pracuje s širší definicí mediace, kterou u mluvčích popisuje jako jednu plurilingvistických kompetencí, a dále ji rozděluje na tři kategorie: mediace textů, mediace konceptů a mediace komunikace. Nejblíže tradičnímu chápání překladu je mediace textů, jelikož hlavní definice této kategorie zní: „předávání obsahu textu druhé osobě“ (Rada Evropy, 2023).

Díky zavedení pojmu mediace je tedy možné chápat překlad v širším významu, a rozšířit tak možnosti jeho využití, což může dále zvýšit jeho atraktivnost ve výuce.

### 1.3.3. Hlavní výtky vůči překladu

V následující pasáži představíme nejčastější výtky, které se vůči překladu v akademické obci vyskytují, a pokusíme se uvést různé argumenty ve prospěch užití překladu, a tyto výtky tak vyvrátit. Jedna z významných výtek vůči překladu směřuje k absenci pedagogického statusu překladu, mnozí autoři ho považují jako samostatnou 5. kompetenci nezávislou na procesu osvojování cizího jazyka, a proto by se dle nich neměl překlad využívat ke zdokonalování těchto čtyř kompetencí. Nicméně, jak uvádí Guillaume Jeanmaire, dle kognitivního, komunikativního a textového přístupu interpretativní teorie překladu dle ESIT (École supérieure d'Interprètes et de Traducteurs) se akt překladu skládá ze tří fází: první dvě jsou *lecture-compréhension* (četba-porozumění, psané či mluvené v případě audiovizuálního

překladu) a třetí fáze je reformulace či opětovné vyjádření. Aby tyto kompetence však mohly skutečně být rozvíjeny, je třeba vybírat pro překlad autentické dokumenty, které jednotlivé dovednosti zapojují, a ne využívat věty vytržené z kontextu s cílem ukázat určitou syntaktickou strukturu (jako např. u gramaticko-překladové metodologie). Pokud tedy vyučující vybere autentické texty, které poskytují širší a komplexnější možnost práce s textem, překlad se stává komplexní aktivitou, která cílí na různé dovednosti a je také velmi podobná běžnému autentickému a živému jazyku. Takové pojetí překladu rovněž naplňuje definici aktu překladu dle ESIT zmíněnou výše. Malkmajer a Zojer dále kritizovali pedagogický překlad za to, že není schopen vyhodnotit a pozorovat posun studentů na lexikálním ani na gramatickém plánu (osvojení nových struktur), ani účinně testovat jazykové kompetence. Na to Levault naopak poznamenává, že to je excelentní nástroj evaluace schopností psaného porozumění na všech úrovních: textové, syntaktické a sémantické, a že díky němu lze ověřit detailní porozumění překládanému textu stejně tak jako globální porozumění (Jeanmaire, 2017). Jeanmaire dále uvádí, že práce s překladem autentického textu umožňuje dosáhnout vyšší úrovně porozumění psanému textu, neboť jsou žáci nuceni porozumět textu v jeho integralitě, a ne se pouze izolovaně spokojit s odpověďmi na otázky porozumění (Jeanmaire, 2017). Třetí velkou výtkou je, že užití metody pedagogického překladu ve výuce jde proti principu monolingvismu, který je často moderními přístupy hlásán jako neadekvátnější. Nicméně, překlad do mateřského jazyka může představovat v myslích žáků jakýsi bezpečný element a záchytný bod, který u žáků snižuje úzkost z neporozumění a celkově jejich přístup ve výuce spíše stimuluje (Jeanmaire, 2017). Navíc i neaktuálnější metodologie (např. komunikativní přístup) ukazují, že je žádoucí co nejlépe odpovědět na potřeby žáků a studentů, kteří dle Wellera i na pokročilejší úrovni hojně „utíkají“ k procesu překladu v procesu osvojování a ve svých myslích překlad neustále používají (Jeanmaire, 2017). Dle Jeanmaire je tedy pro vyučující vhodné, pracovat s překladem vědomě a otevřeně, neboť představuje pro studenty důležitý mechanismus opory a pro učitele pomoc při vysvětlení určitých gramatických jevů či abstraktních pojmů. Poslední velmi často opakovaná výtka vůči překladu se týká procesu osvojování, kdy dle kritiků překlad údajně zabraňuje přemýšlení v cizím jazyce, neboť proces osvojování je nepřímý. Jeanmaire stejně jako Lavault zastávají názor, že praktikování pedagogického překladu stimuluje uvědomění odlišnosti jiného jazykového organizmu, a tím tedy u studentů snáze zabraňuje automatickým a mechanickým překladům. Právě díky metodě překladu si žáci snáze uvědomí relativitu mateřského a osvojovaného jazyka, budou schopni rychleji analyzovat odlišné

jazykové struktury a porovnat dva nebo tři lingvistické systémy. Díky pedagogickému překladu je možné u žáků budovat vědomé přemýšlení o jazyku, jeho funkci a vazbu na myšlení a kulturu dané země. Pokud tedy nebudeme vnímat překlad pouze redukovane jako nástroj pro osvojení určitého gramatického nebo stylistického jevu, může přinést do výuky osvojení komplexních a velmi praktických dovedností, které mohou být použitelné i v jiných kontextech v běžném životě. Překlad s využitím lákavých a různorodých autentických dokumentů může studenty obohatit nejen po stránce zdokonalení osvojovaného jazyka, ale také komplexně v rámci znalostí o kulturním a běžném životě v jiné zemi. Obecně se kritici pedagogického překladu téměř vždy shodnou na argumentu, že užití překladu vede k zanedbání dovedností v mluvené a psané produkci cílového jazyka u studentů. Protiargumentem v tomto směru je dle Jeanmaira zejména fakt, že se nebere v úvahu možnost audiovizuálního překladu a překladu do cílového jazyka. V následující části této práce se tedy pokusíme ukázat, jaké možnosti skýtá metoda překladu na základě využití autentických dokumentů (zejména audiovizuálních) včetně konkrétních postupů, a zapojení překladu do cílového jazyka. Tato drobná inovace může pomoci studentům nejen vylepšit porozumění jak psanému, tak mluvenému jazyku, ale může představovat také účinný a hravý prostředek pro zdokonalení psané i mluvené produkce, porozumění, a lepší pochopení odlišné kultury a přístupu k životu (Jeanmaire, 2017).

#### 1.3.4. Konkrétní typy na překladová cvičení nejen za použití moderních technologií

V této kapitole představíme konkrétní překladová cvičení a postupy, které je možné zahrnout do výuky. Rozdělíme je do dvou kategorií dle úrovně studentů na začátečnickou a středně pokročilou na jedné straně a pokročilé studenty na straně druhé. Dle tohoto členění nastíníme vhodné materiály a zaměříme se rovněž na širší chápání pojmu překlad, aby cvičení mohla být rozmanitější.

Pro začátečníky a mírně pokročilé je možné začít se sledováním filmů s titulky. Zde se nabízejí dvě varianty: znění filmu či audiovizuálního dokumentu v cílovém jazyce a titulky v mateřském/zdrojovém jazyce nebo znění filmu v mateřském jazyce a titulky v cílovém jazyce. Obě varianty jsou pro osvojování cizího jazyka vhodné, rozdíl je v tom, že audio verze v cílovém jazyce je častěji využívána a dle studie Araújo také účinnější u pokročilejších studentů, kdy se posiluje zejména porozumění mluvenému projevu (Jeanmaire, 2017). Naopak pokud je audio znění v mateřském jazyce a titulky v cílovém jazyce (tedy inverzní model, jedná

se o orientaci od známého k neznámému), lépe na ni reagují studenti začátečnické nebo středně pokročilé úrovně: představuje to pro ně komfortnější model pro osvojování nových znalostí a slovní zásoby, a zejména na nižších úrovních je pro ně snazší pracovat s materiálem v psané podobě, což titulky nabízejí. Dalším zajímavým modelem je audio znění v cílovém jazyce a titulky rovněž v cílovém jazyce (tzv. intrajazykové titulky „sous-titrage intralingual“). Lingvisté Borrás a Lafaytte na základě své studie ukazují, že oba tyto překladové postupy – intrajazykové titulky i audio v cílovém jazyce a titulky v mateřském jazyce – představují ve výuce velice efektivní způsob, jak podpořit u studentů recepci ústního projevu, nicméně shodují se, že oba modely jsou vhodné spíše pro pokročilejší úroveň, vzhledem k tomu, že orientace zde probíhá primárně od neznámého ke známému, která je pro začátečníky pochopitelně složitější (obvykle studenti rozpoznají smysl sdělení, ale zapomenou, co slyšeli) (Jeanmaire, 2017). Jeanmaire tedy pracuje se zajímavou, a ne až tak rozšířenou myšlenkou, že není nutné – zejména u začátečnických úrovní – za každou cenu vždy začínat poslech cílovým jazykem (tedy začínat u neznámého), ale naopak podporují „komfortnější“ přístup, tedy poskytnout studentům materiál nejprve v mateřském jazyce, a až po prvním porozumění a zachycení hlavních myšlenek přistoupit k materiálu v cílovém (osvojovaném) jazyce. Ve svých hodinách tedy nejprve studentům pouští film/podcast, audio-knihu či jiný audiovizuální dokument v mateřském jazyce a až následně film v cílovém jazyce, díky čemuž se rozvíjí mimo jiné dovednost porozumění mluvenému (či psanému) slovu. Autoři studie nabízejí pro anglofonní publikum podcast od francouzského radia RFI „Parlez-vous Paris“ (<https://francaisfacile.rfi.fr/fr/podcasts/apprendre-le-fran%C3%A7ais-avec-parlez-vous-paris/>). V českém kontextu se nabízí pracovat např. se stránkami Českého rozhlasu Radio Prague International (<https://francais.radio.cz/>), které sice nenabízí přímo bilingvní zdroje ve FJ i v ČJ, ale může být užitečným zdrojem jak psaného, tak mluveného slova s aktuální a pestrou tematikou pro studenty. Radio Prague nabízí verzi psaných textů, které jsou zároveň namluvené v audio formě, což opět může u studentů posilovat kompetence porozumění jak psanému, tak mluvenému slovu (Jeanmaire, 2017).

Dalším výukovým materiálem mohou být beletristické texty, knížky či příspěvky na sociálních sítích (Facebook, Twitter). Výhoda příspěvků na sociálních sítích je, že jsou krátké, relativně jednoduché a týkají se aktuálních témat, která studenti znají, a která tak pro ně mohou být atraktivnější. Pro mírně pokročilou až středně pokročilou úroveň autor doporučuje začít četbou v mateřském jazyce, aby se studenti lépe s textem seznámili. V druhé fázi je možné



přistoupit k textu v originálním francouzském jazyce. Na základě porovnání obou jazyků, co se týče syntaktických struktur, slovní zásoby a gramatiky, mají studenti možnost získat komplexní náhled na oba jazyky, obohacují slovní zásobu, a do budoucna jsou také schopni lépe vnímat klíčové rozdíly mezi oběma jazyky (Jeanmaire, 2017).

Od středně pokročilé úrovně je dále vhodné zapojit vyloženě tradiční překladové aktivity a cvičení (typu *thème/version*) překládané v první fázi do mateřského jazyka, což je pro žáky ze začátku jednodušší a přirozenější. Jeanmaire je zastáncem práce s autentickými dokumenty, jako jsou např. knihy Emmanuela Schmitta, Anny Gavaldy či tradiční francouzské dílo *Le petit Nicolas* či komiks *Astérix BD*. Výhodou těchto děl je, že jsou rovněž zfilmovaná, a mohou tedy u žáků rozvíjet i porozumění mluvenému slovu. Zajímavou a kreativní aktivitou pro žáky může být také titulkování audiovizuálních děl, což kromě rozvoje kreativního myšlení a nutnosti porovnávat oba jazyky vede žáky i k poznání živé, autentické francouzštiny včetně lidových nebo hovorových výrazů. Kromě klasických filmů je možné titulkovat také rozhovory, reportáže či seriály, což žáky vede také k používání různých rejstříků jazyka (Jeanmaire, 2017).

Pro samotné překládání může být zajímavým nástrojem platforma TraduXio (<https://traduxio.org/>), která nabízí možnost zdarma poskytnout žákům prostředí, kde se mohou svému překladu věnovat jak individuálně (v první fázi) a následně společně zanalyzovat a vyhodnotit jednotlivé překlady. Velkým benefitem Traduxio je schopnost představit různé typy překladů do FJ, které vytvořili studenti odlišných národností, vedle sebe na jedné obrazovce, což dává žákům prostor k diskusi a vyjádření jejich názoru, srovnání a analýzy těchto různých typů překladu a porovnání s originálem. Tento postup dává důraz primárně na proces překládání a motivuje žáky k samostatnému přemýšlení o překládání, což jim umožňuje do budoucna méně opakovat chyby a lépe se v jazyce zdokonalovat. Zajímavou funkcionalitou TraduXia je také chat a forum, které umožní stydlivějším studentům anonymně klást otázky a vyjádřit svůj názor bez nátlaku. Traduxio tedy představuje moderní technologický nástroj, který může kreativním způsobem zapojit překlad do výuky cizího jazyka. Díky vzájemné spolupráci žáků jim nabízí motivaci, aby nesklouzávali k doslovnému překladu a refletovali různé perspektivy. Kolaborativní přístup k překladu může přinášet také efektivní způsob, jak zapojit žáky do skupinové práce, a vzájemně si mezi sebou předat různou úroveň znalostí, což posiluje jejich spolupráci (Jeanmaire, 2017).

Pro pokročilé studenty je vhodné využívat i překlad do cílového jazyka, a využívat při tom různé zdroje – ať už díla současné literatury (Jeanmaire doporučuje zejména dialogické pasáže) či různé další autentické dokumenty např. z médií či novin. Překladová cvičení mohou být relativně krátká (zhruba půl stránky), což může být pro žáky větší motivace vytvořit kvalitní překlad. Dalším možným cvičením je také tvorba titulků pro sledovaný film v cílovém jazyce (Jeanmaire, 2017).

Překlad může mít ve výuce cizího jazyka velmi důležitou a multifunkční roli, za předpokladu, že je vnímán spíše než nástroj kontroly jako prostředek sebevzdělávání a růstu žáků a je do výuky zapojován prostřednictvím autentických zdrojů a materiálů z reálného života (např. *Lire en français facile* (Hachette), *Atelier de lecture* (Didier)). Jedná se tedy o posun od vnímání překladu jako něčeho kompletně vytrženého z kontextu jako u gramaticko-překladové metodologie k překladu komunikativnímu, během kterého jsou rozvíjeny všechny čtyři jazykové kompetence a který přináší komplexní náhled na druhý jazyk i kulturu s ním spojenou.

#### Závěr teoretické části

Překlad má nezastupitelnou roli ve výuce cizích jazyků již od prvních pokusů o osvojování cizího jazyka. Jeho role nicméně prošla značným vývojem a v současné době, která přináší nové poznatky, přístupy a možnosti, je třeba ji uchopit v nové perspektivě a komplexně redefinovat. Redefinice může spočívat v osvobození se od „tradičního“ chápání překladu jakožto jednoho z cílů výuky, který „přesně a doslovně převede psaný text z výchozího do cílového jazyka“ (Špačková, 2017). Takové chápání překladu je v současné době nefunkční a zastaralé, jelikož nereflektuje potřeby soudobé společnosti. Je potřeba vycházet z aktuální perspektivy a rozšířit chápání a pojetí překladu – ať už co se týče prostředků, v rámci kterých bude překlad praktikován (např. audiovizuální média, beletrie, příspěvky na sociálních sítích), tak i formou, ve které budeme překlad provádět (např. titulkování, shrnutí a výtah klíčových informací a jejich předání dál, kombinace psaného a mluveného projevu). Právě rozmanitost a přiblížení metody překladu běžnému a praktickému životu (viz jedna ze zásad Komenského) může být prostředkem, jak překlad může znovu nabýt svého opodstatnění v současných výukových přístupech. Nedílnou součástí výuky je i překlad (používání obou kódů) v komunikaci vyučujícího a žáka či mezi žáky navzájem, jenž v případě, že správně

porozumíme efektu a motivacím během střídání kódů, může přinést zkvalitnění procesu výuky. Díky tomuto rozšíření má metoda překladač potenciál stát se znovu významným prvkem v současné výuce cizího jazyka.

## PRAKTICKÁ ČÁST

### 2.1. Metodologie praktické části

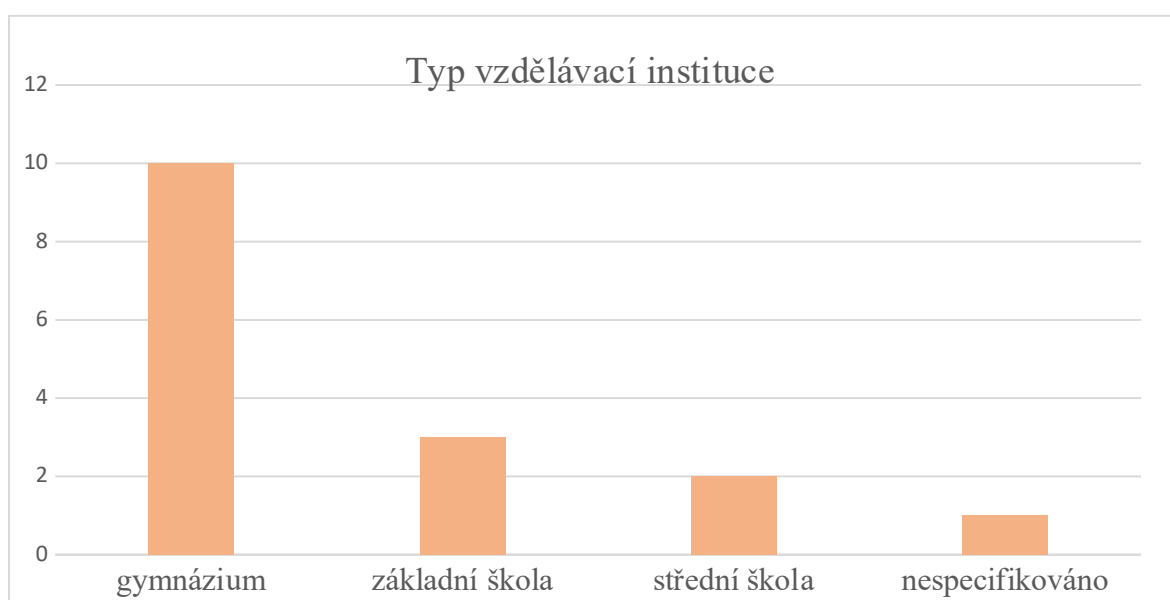
Praktická část je zaměřena na analýzu konkrétních výskytů překladu v hodinách francouzštiny vyučovaných na českých středních a základních školách v roce 2024. V rámci této kapitoly se zaměříme nejprve na analýzu výsledků dotazníkového šetření, které proběhlo na českých školách v zimě 2023/2024. V rámci šetření jsme získali odpovědi od 21 respondentů, kteří v zimě v uváděném období vyučovali francouzský jazyk na vybraných českých základních a středních školách. V druhé části našeho výzkumu se zaměříme na analýzu pěti čtyřiceti pěti minutových vyučovacích hodin francouzštiny získaných metodou video a audio nahrávek. V rámci analýzy těchto vyučovacích hodin budeme zkoumat zapojení konkrétních postupů metody překladu do výuky v praxi – jak v komunikační rovině mezi učitelem a žákem, tak i v případných zadávaných úkolech/cvičení žákům. Cílem praktické části je na jedné straně poskytnout přehled využití překladu ve vyučovacích hodinách v praxi na základě nahrávek (zejména v komunikační rovině) a na straně druhé provést cílenou reflexi využití této metody ze strany vyučujících (zda svoji praxi vědomě reflektují či nikoliv) na základě odpovědí v dotazníku. Cílem dotazníkového šetření je rovněž přinést obecnější shrnutí přístupu k výuce francouzského jazyka ze strany vyučujících v současné výukové praxi a její reflexi.

### 2.2. Analýza dotazníkového šetření

V rámci dotazníkového šetření jsme analyzovali celkem 21 dotazníků, přičemž ne všichni respondenti vyplnili všechny otázky, někteří je naopak vyplnili vícekrát (při analýze každého aspektu tedy ne vždy uvedeme 21 odpovědí). V rámci analýzy jsme se zaměřili nejprve na obecný kontext: typ vzdělávací instituce a místo působení, počet žáků ve třídách, úroveň žáků a frekvence hodin výuky francouzštiny a výběr učebnice. Dále nás zajímaly konkrétní aspekty týkající se obsahu a formy výuky: jazyk výuky, práce s metodologiemi a cíle výuky. V dalších dvou kapitolách jsme analyzovali nástroje a materiály pro výuku a v rámci nich zapojení překladu: konkrétně moderní technologie a autentické dokumenty. V poslední části jsme se zaměřili na konkrétní příklady využití překladu ve výuce francouzštiny.

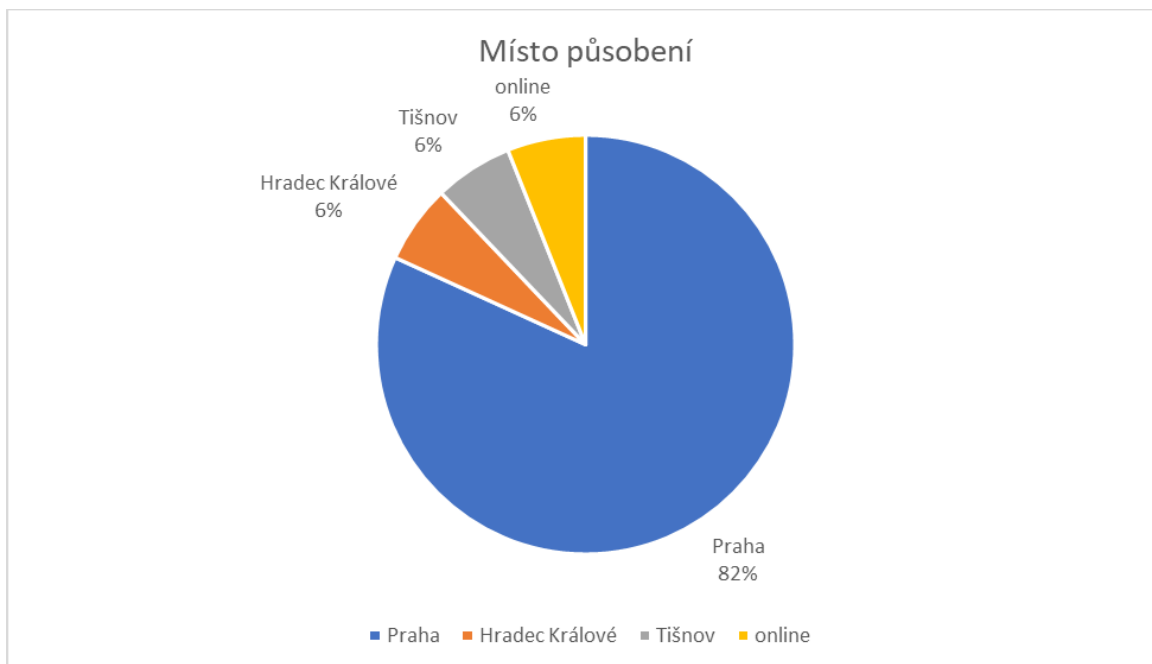
#### 2.2.1. Typ vzdělávací instituce a místo působení

Jako první jsme analyzovali typ vzdělávací instituce. V rámci dotazníkového šetření jsme obdrželi celkem 16 odpovědí. 10 respondentů (tedy 63 %) působí na gymnáziu (2x gymnázium Jana Nerudy v Praze, 1x Jana Keplera v Praze, 1x Nad Alejí v Praze, 1x Christiana Dopplera v Praze, 1x soukromé jazykové gymnázium Slezské předměstí v Hradci Králové, 1x soukromé gymnázium Arcus v Praze, 1x gymnázium v Tišnově, 1x nespécifikované gymnázium na Praze 6, 1x nespécifikované gymnázium na Praze 5). Na základní škole působí 3 respondenti, což je 19 % (1x ZŠ na Ortenově náměstí v Praze, 1x ZŠ Brána jazyků v Praze, 1x ZŠ v Praze blíže nespécifikována). Na střední škole působí 2 respondenti (13 %) (1x střední škola v Praze, 1x expediční střední škola, která je pouze online). 1 respondent vyučující v Praze nespécifikoval místo svého působení. Typy vzdělávacích institucí, na nichž respondenti působí, ukazuje graf č.1 (níže).



Graf 1: Typ vzdělávací instituce, zdroj: výzkum autorky DP

Další parametr, který jsme analyzovali, bylo místo působení respondentů. 82 % respondentů (13 respondentů) působí v Praze, 6 % (1 respondent) v Hradci Králové, 6 % (1 respondent) v Tišnově a 6 % (1 respondent) působí na online škole. Významně nejvyšší procento respondentů působí v Praze, jak je vidno i na grafu 2.

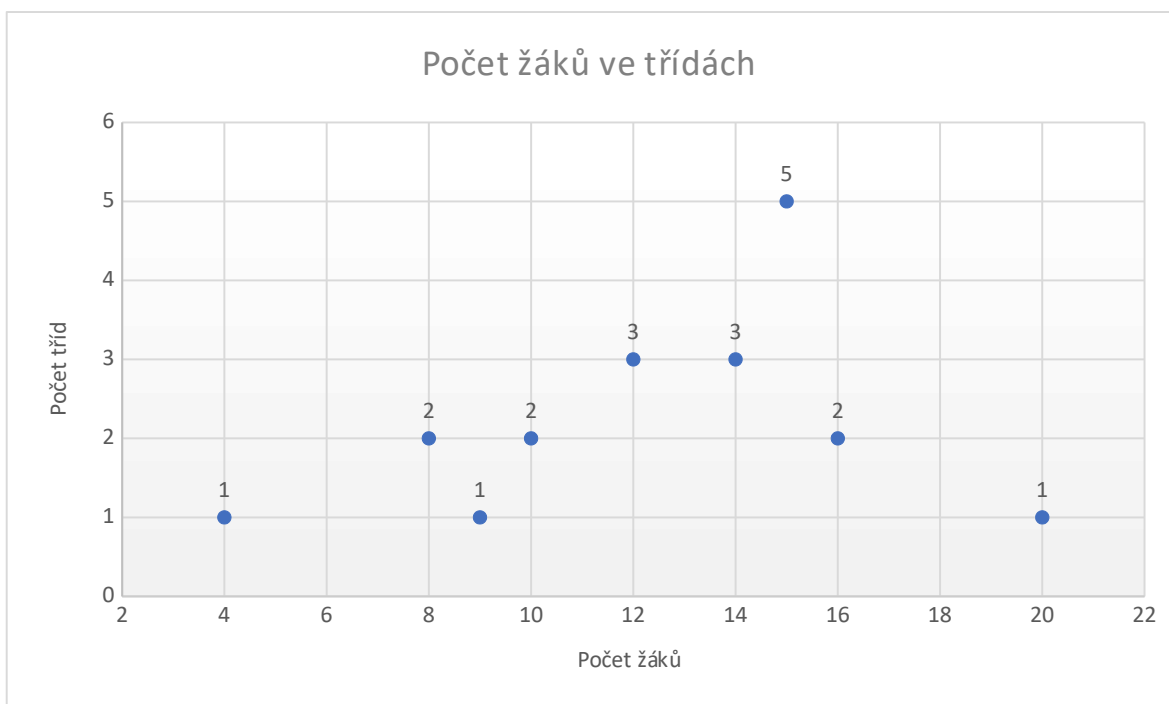


Graf 2: Místo působení, zdroj: výzkum autorky DP

Na základě provedené analýzy tedy můžeme shrnout, že nejvíce respondentů působí na pražských gymnáziích.

#### 2.2.2. Počet žáků ve třídách

V této podkapitole se zaměříme na počty žáků v jednotlivých třídách. Odpovědi jsme seřadili dle uvedeného počtu žáků ve třídách jednotlivými respondenty. V nejvyšším počtu tříd (celkem v pěti) probíhá výuka ve skupině patnácti žáků. Počet žáků ve třídách se nejčastěji (v 71 %, 15 z 21 tříd) pohybuje v intervalu mezi deseti a šestnácti žáky. Dále můžeme konstatovat, že v jedné třídě probíhá výuka pouze ve čtyřech žácích (jedná se o expediční střední online školu), ve dvou třídách v osmi žácích a v jedné třídě v devíti žácích. Nejvyšší počet žáků ve třídě je 20. Detailněji uvádíme informace v níže uvedeném grafu.

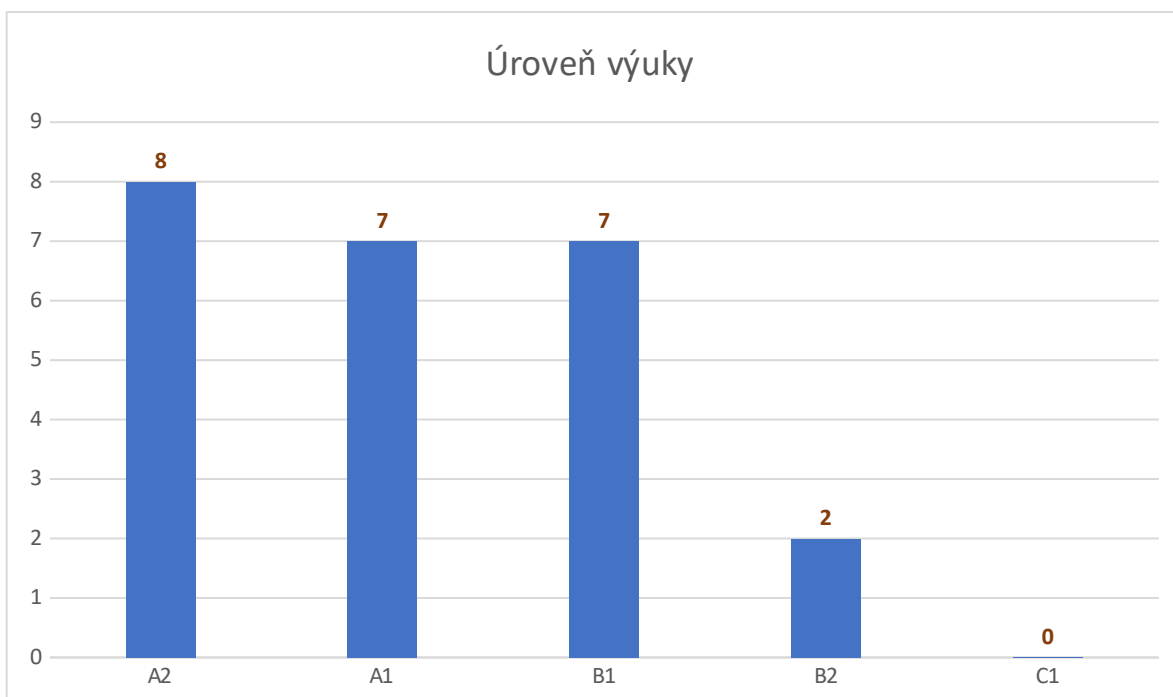


Graf 3: Počet žáků ve třídách, zdroj: výzkum autorky DP

Na základě těchto dat můžeme shrnout, že tři nejfrekventovanější počty žáků ve třídách jsou 15 (celkem v pěti třídách, což představuje 23 % ze všech tříd), 14 (celkem ve 3 třídách, což odpovídá 14 % všech tříd) a 12 žáků (celkem ve 3 třídách, což odpovídá 14 % všech tříd). Tyto počty žáků odpovídají zhruba polovině velikosti klasické třídy a ve výuce francouzštiny na základě námi získaných dat převažují.

### 2.2.3. Úroveň výuky a frekvence hodin výuky francouzštiny

Úroveň výuky žáků našich respondentů osciluje mezi A1 až B1. Dle sesbíraných dat můžeme konstatovat, že 33 % tříd dosahuje úrovně A2 (8 z 24 odpovědí), 29 % tříd odpovídá úrovni A1 (7 z 24 odpovědí), 29 % tříd dosahuje úrovně B1 (7 z 24 odpovědí) a 8 % tříd dosahuje úrovně B2 (2 z 24 odpovědí). Úrovně C1 nedosahuje žádná třída účastníci se našeho výzkumu.

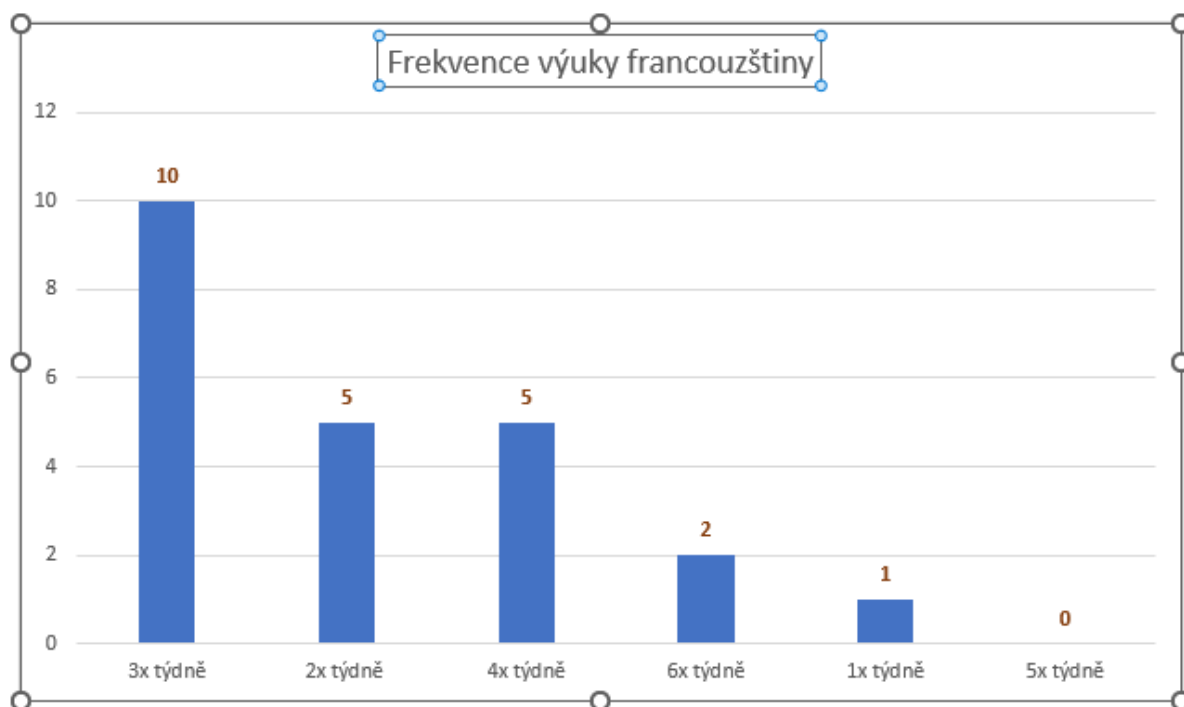


Graf 4: Úroveň žáků, zdroj: výzkum autorky DP

Ve výše uvedeném grafu můžeme tedy vidět, že nejčetnější úroveň je A2, následovaná shodnými počty tříd pro úroveň B1 a A1.

Na základě analyzovaných dat jsme dále zjistili, že výuka francouzštiny probíhá v nejvíce případech 3x týdně (což odpovídá 43 % a deseti třídám), dále pak shodně v 22 % 2x týdně a 4x týdně (uvedlo 5 respondentů pro každou frekvenci), následuje v 9 % výuka 6x týdně (2 třídy), a jeden respondent uvedl výuku 1x týdně (což odpovídá 4 % všech odpovědí).





Graf 5: Frekvence výuky francouzštiny, zdroj: výzkum autorky DP

Jak můžeme vidět na výše uvedeném grafu, významně nejčastěji probíhá výuka francouzštiny 3x týdně (43 % vs. 22 % 2. a 3. místo).

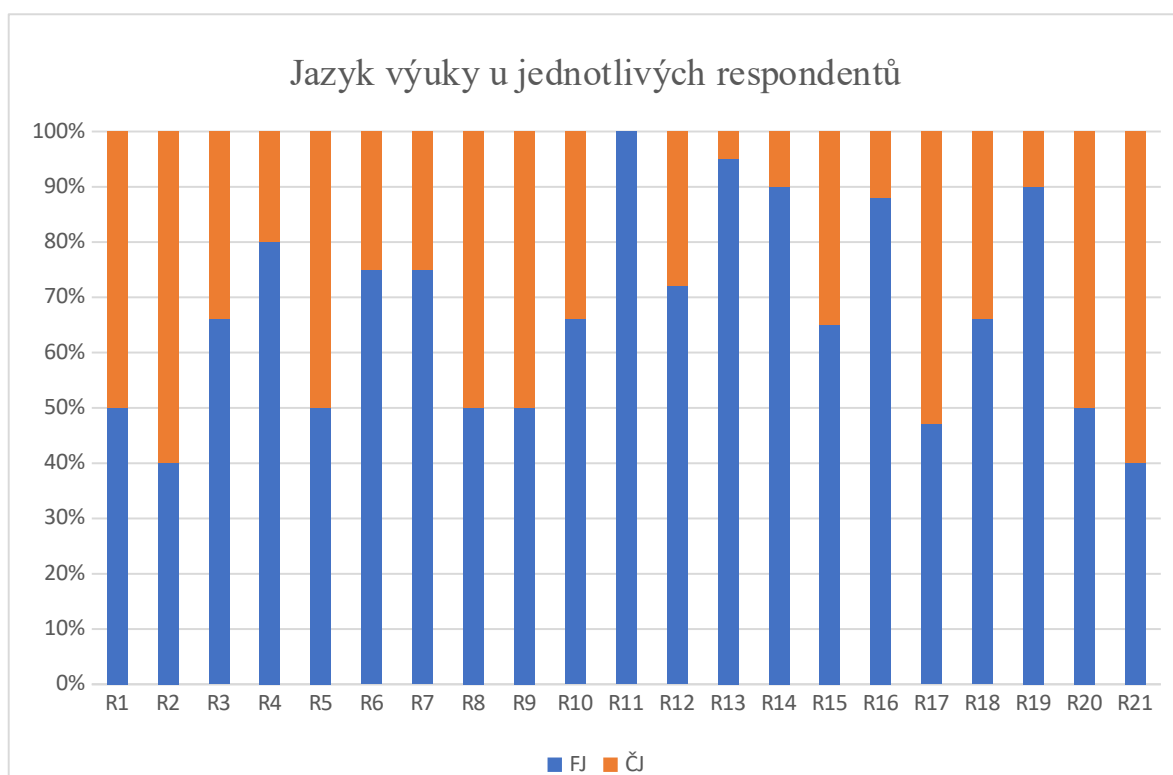
Na základě získaných dat nás dále zajímalo srovnání, zda výuka francouzštiny 6x týdně (uvedeno u dvou respondentů) odpovídá nejvyšší úrovni uváděné v odpovědích (zde B2, rovněž uvedeno u dvou respondentů). Zjistili jsme, že v jednom případě, kde výuka probíhá 6x týdně (jedná se o nespécifikovanou školu na Praze 1) je skutečně uvedená úroveň B2. V druhé třídě, kde výuka probíhá 6x týdně uvedl respondent úroveň B1. V případě školy, kde žáci ve třídě odpovídají úrovni B2 (jedná se o Gymnázium Jana Nerudy), bohužel respondent/ka neuvedl(a) frekvenci výuky francouzštiny. Tato data nejsou dostačující pro směrodatné zhodnocení, nicméně můžeme konstatovat, že u našich 2 respondentů (respondentek) lze předpokládat, že vysoká frekvence výuky francouzštiny (6x týdně) pravděpodobně může vést k vyšší jazykové úrovni (B1, B2).

#### 2.2.4. Jazyk výuky

Analýzou tohoto parametru se dostáváme ke klíčové části naší diplomové práce. V této podkapitole vyhodnotíme odpovědi jednotlivých respondentů v dotazníkovém šetření, a

získaná data nám umožní interpretovat, jak oni sami vnímají to, v jakém jazyce učí (tedy k určité (sebe)reflexi jejich učitelské praxe). V další části této práce budeme analyzovat jejich autentický projev na základě video či audio nahrávek, což nám poskytne ukázkou toho, zda jejich reflexe odpovídá realitě či nikoliv.

Níže nabízíme graf uvádějící procentní podíl užití francouzštiny a češtiny v promluvě v rámci hodin oslovených respondentů. Z dat můžeme vidět, že významně převažuje francouzský jazyk jako primární jazyk výuky.

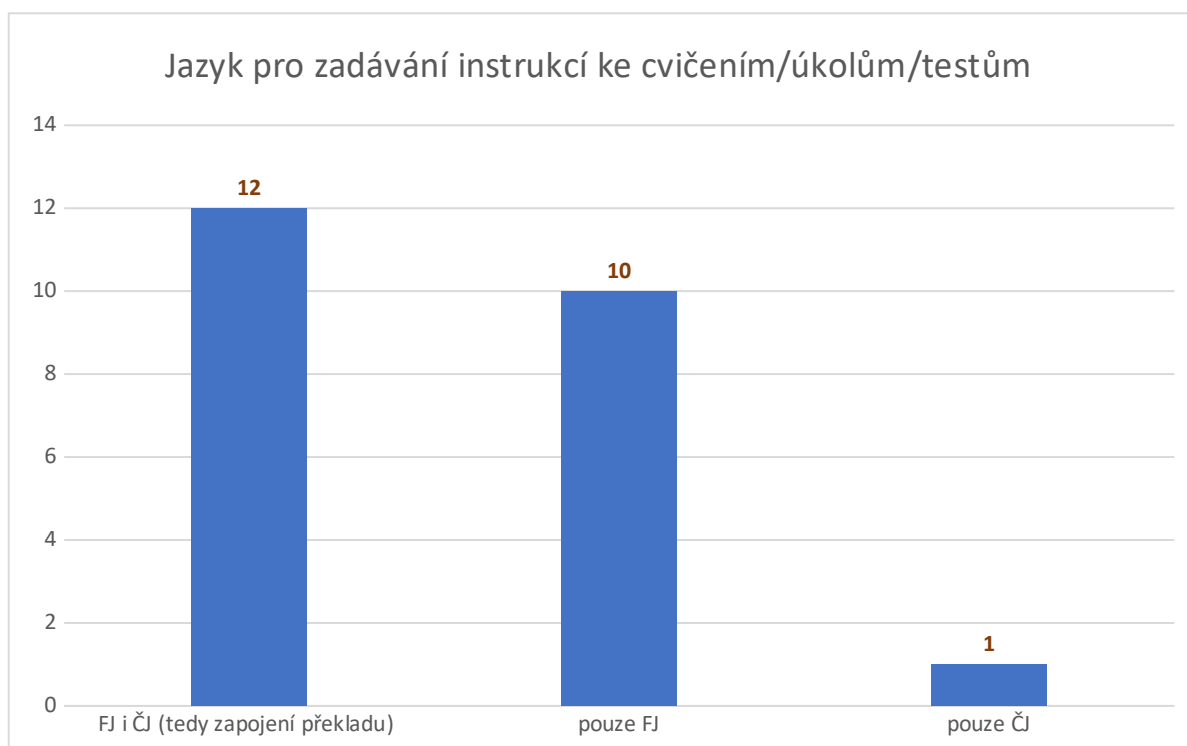


Graf 6: Jazyk výuky u jednotlivých respondentů, zdroj: výzkum autorky DP<sup>5</sup>

Zajímavým aspektem v této souvislosti jsou nicméně odpovědi respondentů na otázku č. 12 v rámci dotazníkového šetření: **V jakém jazyce zadáváte instrukce k jednotlivým cvičením/úkolům, atd.?** Jak můžeme vidět i v následujícím grafu 8, nejčastěji (v 52 %) zadávají učitelé instrukce v obou jazycích najednou, tedy ukazuje se nám přímé a časté zapojení překladu v komunikaci vyučujícího a žáka v této konkrétní situaci – vysvětlení instrukcí k zadávanému úkolu, jehož cílem je pravděpodobně zajistit vyšší míru porozumění ze

<sup>5</sup> R=respondent

strany žáků. I přes převažující tendenci učitelů komunikovat s žáky převážně v cílovém jazyce (ve francouzštině, viz grafy 6 a 7), ukazuje se, že právě v tomto aspektu se uchylují k překladu jakožto funkční a spolehlivé metodě jak pro učitele, tak pro žáky (jeden z důvodů může být i zajištění bezpečného prostředí pro žáky).



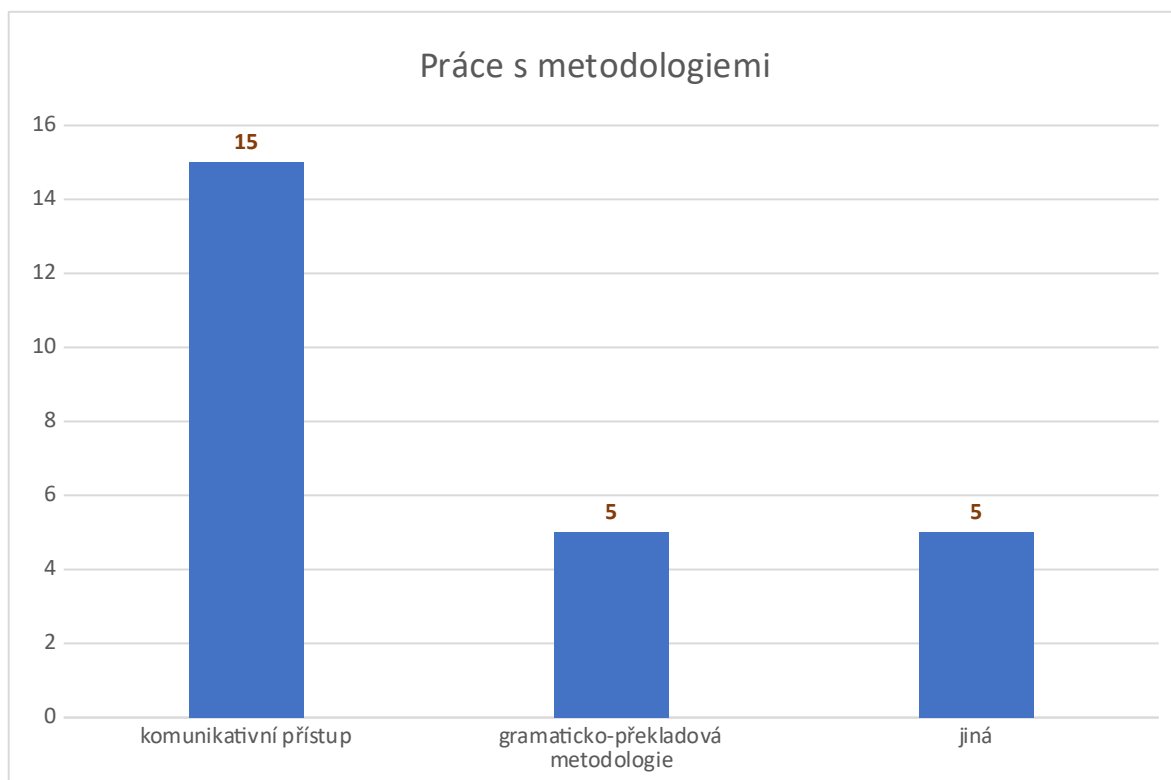
Graf 7: Jazyk pro zadávání instrukcí ke cvičením/úkolům/testům, zdroj: výzkum autorky DP

Na základě analýzy provedené v této kapitole můžeme shrnout, že ve výuce významně převažuje komunikace ve francouzštině ze strany učitelů, nicméně v konkrétních specifických situacích (viz graf 7, zadávání instrukcí k jednotlivým úkolům) se učitelé hojně uchylují k překladu do češtiny jakožto podpůrné metodě bezpečné pro obě strany.

#### 2.2.5. Práce s metodologiemi a cíle výuky

Dalším aspektem, který jsme v rámci dotazníkového šetření zkoumali, je, zda učitelé vědomě pracují s některou z metodologií uvedených v teoretické části této DP. Na základě jejich odpovědí můžeme konstatovat, že mezi učiteli převažuje komunikativní přístup (uveden v 60 %), následuje gramaticko-překladová metodologie (ve 20 %) a shodně bylo uvedeno, že ve 20

% učitelé využívají metodologii jiného typu, nicméně bohužel nespecifikovali, o jakou metodologii se jedná.



Graf 8: Práce s metodologiemi, zdroj: výzkum autorky DP

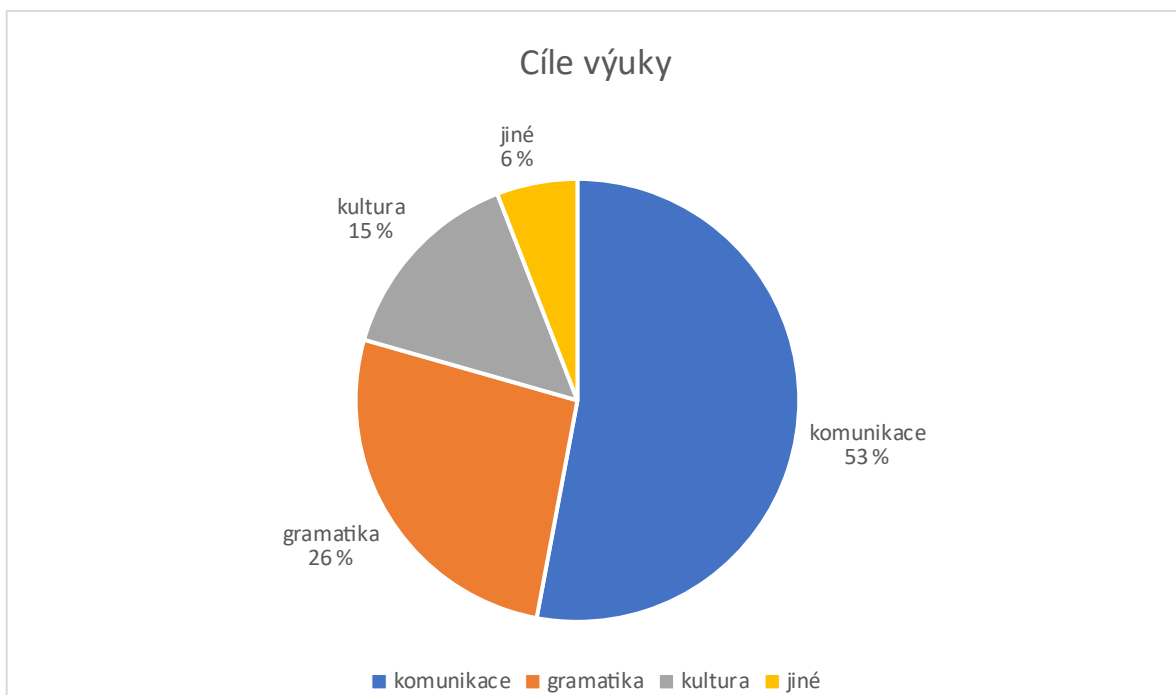
Komunikativní přístup tedy u námi dotazovaných respondentů značně převažuje, což je v souladu i s aktuálními teoretickými trendy ve výuce, které jsme zmiňovali v teoretické části DP. Komunikativní přístup má díky svému eklektickému charakteru a důrazu na praktické využití jazyka v komunikaci a na větší vzájemnou spolupráci mezi žáky potenciál uspokojit potřeby a výzvy, které v dnešní době jazyková výuka přináší. Jak již bylo zmíněno v kapitole 1.1.8., aktuální tendence v komunikativním přístupu přináší určitou rehabilitaci metody překladu a zdůrazňuje rozšíření chápání pojmu překladu směrem k mediaci či obecně k zavádění modernějších překladových aktivit korespondujících s potřebami dnešní doby. Kromě odpovědí nabízených v rámci dotazníku a uvedených v grafu 9 uvedli ještě tři respondenti specifický přístup k metodologiím:

R4: „Kombinuji vícero metod: aktivizační metody, komunikativní přístup i gramaticko-překladovou metodu.“

R7: „task based learning, content based instruction“

## R11: rozvoj kritického myšlení

Obdobné výsledky, tedy důraz především na komunikaci ve výuce, přináší i odpovědi na otázku č. 8: **Na co nejvíce cílíte ve výuce?** Komunikace (zahrnující rozvoj jak receptivních, tak perceptivních kompetencí) jakožto hlavní cíl výuky byla uvedena v 53 %, gramatika (jeden z prostředků k výuce jazyka) ve 26 % a kultura (zahrnující znalost reálií a interkulturních dovedností) v 15 %. Data jsou uvedena i v níže uvedeném grafu 9.



Graf 9: Cíle výuky, zdroj: výzkum autorky DP

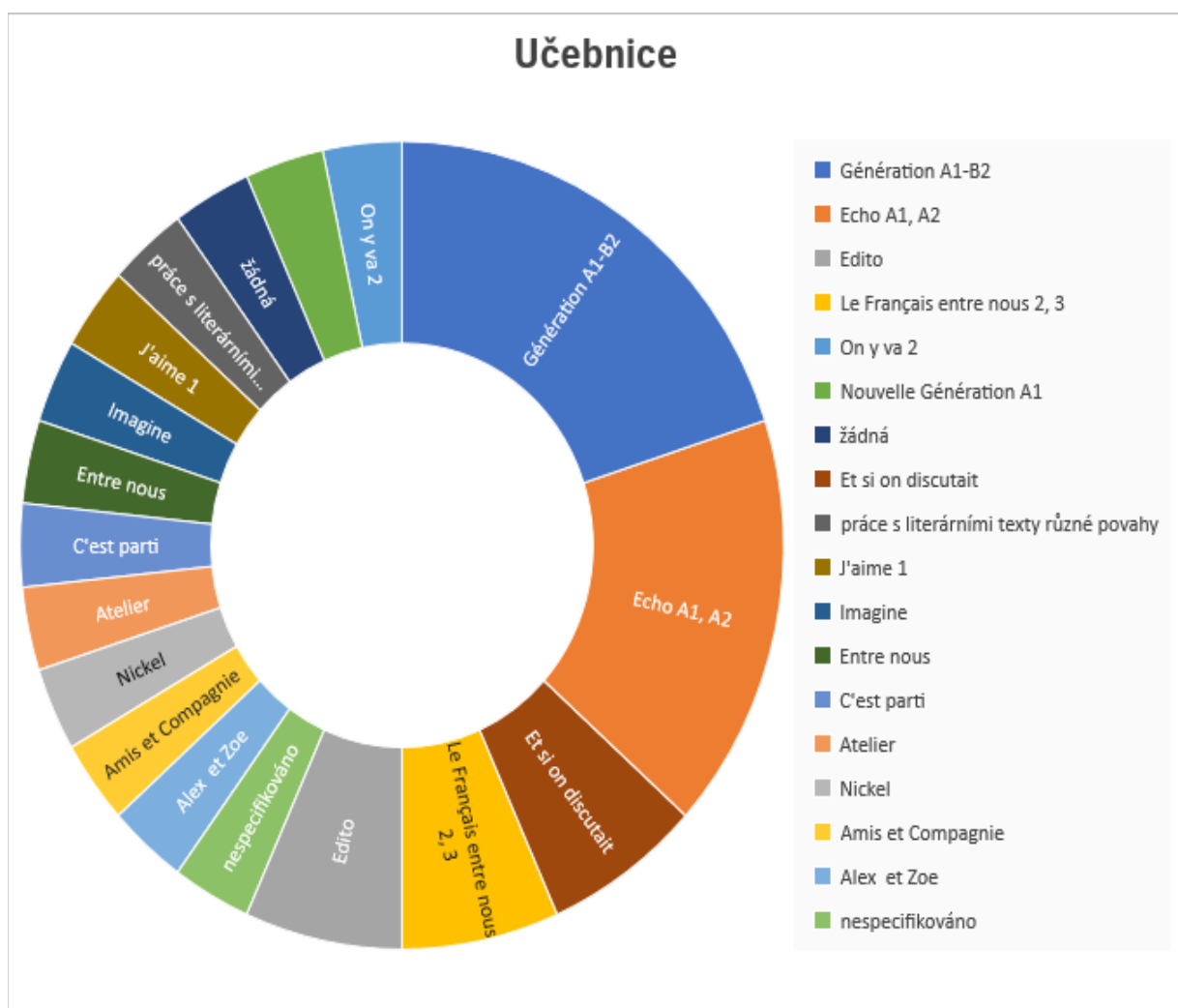
V této kapitole nám tedy na základě dvou různých aspektů vychází převažující tendence učitelů soustředit se ve výuce na komunikativní dovednosti žáků.

### 2.2.6. Výběr učebnice

V této kapitole se zaměříme na analýzu využívaných učebních pomůcek ve výuce – především výběr učebnic a zapojení moderních technologií do výuky – a v této souvislosti zapojení překladačů.

V rámci dotazníkového šetření respondenti uvedli celkem 15 různých druhů učebnic. Nejčastěji byla zmíněna učebnice **Génération** (úroveň A1-B2, 6x), dále **Echo** (A1-A2, 5x),

**Edito** (2x) a **Le Français entre nous** (2,3, 2x) a **Et si on discutait**. Ostatní učebnice byly zmíněny pouze 1x. Jednalo se o: **On y va 2**, **Nouvelle Génération A1**, **J'aime 1**, **Imagine**, **Entre nous**, **C'est parti**, **Atelier**, **Nickel**, **Amis et Compagnie** a **Alex et Zoe**. Jeden respondent uvedl, že v maturitním ročníku pracují s literárními texty různé povahy. Jeden respondent uvedl, že nepracuje při výuce s žádnou učebnicí. Jeden respondent učebnici nespécifikoval. Uvedené odpovědi uvádíme i v grafu č.10.



Graf 10: Učebnice, zdroj: výzkum autorky DP

Na základě těchto údajů můžeme tedy konstatovat, že 90% respondentů využívá pro svoji výuku učebnici. Nicméně, je zajímavé dát do souvislosti i komentáře vyučujících k výběru učebnic. Například u **Echo** (uvedlo ji 5 respondentů jako svoji učebnici) jsme zároveň obdrželi 4 komentáře, které blíže osvětlují její výběr. Zde komentáře uvádíme:

[Respondenti odpovídali na otázky: **Pracujete s učebnicí? Pokud ano, s jakou? Proč?**]

Odpovědi:

R7: „*Je tomu ovšem tak jen z důvodu, že je to učebnice, kterou doporučila předmětová komise, mně osobně tato metoda příliš nevyhovuje.*“

R17: „*málokdy*“

R1: „*částečně*“

R18: „*zdědila jsem ji*“

Na základě těchto komentářů tedy můžeme konstatovat, že výběr učebnice není vždy volba daného vyučujícího a také, že v případě učebnice **Echo** ji můžeme chápat spíše jako okrajovou učební pomůcku, která našim respondentů až tak nevyhovuje. Obdobné odpovědi o přebírání učebnic jsme dostali i v případě učebnic **Nouvelle Génération A1** (R2: „*přejato v rámci školy*“), **Entre nous** (R6: „*vnitřní pokyn školy*“) a **C'est parti** (R21: „*Vybrali ji kolegové, ještě než jsem nastoupila na školu. Ale s výběrem souhlasím, je vedena komunikačně, cílena na české žáky, rozmanité aktivity, dostatek procvičení, cvičení na fonetiku*“), nicméně v tomto případě je zdůrazněn pozitivní aspekt výběru této učebnice. Vědomý výběr a jeho pozitivní vnímání bylo dále zmíněno u učebnic **Le Français entre nous 2, 3** (R1: „*Přebírala jsem třídu a učebnice kolegyně mi nevyhovuje, potřebovala jsem nějaký kompromis*“), **On y va 2** (R8: „*žáci si ji sami vybrali, že má přehledný systém a gramatiku v češtině, shrnuto na jednom místě*“), **J'aime 1** (R10: „*vybíraly jsme ji s kolegyní, přišlo nám, že je aktuální, dobře graficky a vizuálně zpracovaná, dost poslechů a složek z kultury, také spoustu nápadů na projekty a komunikační hry*“), **Edito** (R17: „*častěji*“) a **Et si on discutait** (R12: „*argumentační metoda ve 4. ročníku*“, R11: „*Máme specifický program, tak jsme připravili svoji učebnici.*“). Specifickým materiálem pro výuku nahrazující učebnici je také práce s literárními texty různé povahy u maturitního ročníku, což bylo zmíněno u respondenta č.12. Pokud jde o nejčastěji uváděnou učebnici **Génération** (uvedlo 6 respondentů), nikdo z respondentů neuvedl k tomuto výběru žádný komentář, což bychom interpretovali jako spíše pozitivní aspekt výběru této učebnice.

Můžeme shrnout, že 20 % respondentů vnímá výběr učebnice spíše pozitivně, 13 % respondentů ho vnímá spíše negativně, 10 % respondentů pracuje s jiným materiálem než s učebnicí, 7 % respondentů učebnici v hodině má, ale spíše ji nevyužívá a 37 % respondentů

neuvešlo žádný komentář. U nejčastěji zmiňované **Génération** (uvešlo 6 respondentů) nikdo z respondentů nezpochybňuje její výběr.

Pokud se blíže podíváme na přítomnost překladu v učebnicích, které byly zmíněny alespoň u dvou respondentů – tedy **Génération**, **Edito**, **Echo**, **Le français entre nous**, a **Et si on discutait**; pouze u **Le français entre nous** se pracuje s českým jazykem. V této učebnici je překlad zapojen jak v názvech některých tematických kapitol, tak v překladech zadáních jednotlivých aktivit. **Le français entre nous** je učebnice kolektivu tří českých autorek a jedné Francouzky a byla vydána v nakladatelství Fraus. Překlad se zde objevuje ve slovníčku i při vysvětlování gramatiky. Naopak překladová cvičení se vyskytují minimálně - jediné, které jsme identifikovali, vyzývalo žáky, aby doslova vysvětlili český překlad pro výrazy „demi-frère a demi-soeur“.

Motivace či vedení učitele k překladovým cvičením zde rovněž není, učebnice je založena spíše na komunikativním přístupu s důrazem na výslovnost, tvorbu dialogů a kulturní realie (včetně učení básniček a písniček). Druhá francouzsko-česká učebnice je **Et si on discutait**, nicméně ta je určena pokročilejším studentům od B1 a zaměřuje se specificky na prohlubování argumentačních dovedností u studentů, překlad zde tedy není nijak zastoupen. Ostatní tři učebnice jsou od francouzských autorů - kromě **Génération**, ta je italské proveniencí - a jsou určeny pro mezinárodní frankofonní publikum. Zadání je uváděno pouze francouzsky a vyloženě překladové cvičení jsme identifikovali pouze v učebnici **Génération A2**, kde byli žáci francouzsky vyzváni tomu, aby ve svém jazyce našli odpovídající výrazy např. k výrazům „*Ca coûte combien ? Prenez à droite, atd.*“.(Cocton & Giachino, 2015)

V učebnicích **Edito** a **Echo** se dále vyskytují úkoly na povídání o kulturních a civilizačních realitách v dané zemi. Žáci jsou například vyzváni, aby popsali kulturní tradice spojené se svatbou ve své rodné zemi a popsali společné svátky pro Francii a svou zemi (**Génération**). Učebnice **Edito** vyzývá žáky, aby popsali obdobnou instituci jako je Louvre ve Francii, ve své zemi a uvedli svůj názor na tento typ instituce. V **Edito** se rovněž pracuje hodně se synonymy, reformulací a ekvivalentními výrazy v rámci francouzštiny. Občas se objeví i cvičení na syntézu informací z autentického dokumentu. Všechny tyto učebnice jsou primárně založeny na komunikativním přístupu, pracují s evropským referenčním rámcem a připravují žáky na zkoušku DELF.



Na základě této analýzy můžeme konstatovat, že učebnice nevedou vyučujícího k zapojování překladu v hodinách, jsou to sami učitelé, kteří se vědomě rozhodnou překlad do výuky zapojovat z různých důvodů, které uvádíme v další části práce.

#### 2.2.7. Zapojení moderních technologií do výuky a role překladu

V druhé části této kapitoly se zaměříme na zapojení moderních technologií do výuky a v rámci nich na práci s překladem či mediací. Považujeme moderní technologie za aktuálně běžnou součást výuky, a proto zkoumáme, zda při práci s nimi metodu překladu využívají. Respondenti odpovídali na otázku č.11:

#### **Zapojujete do výuky moderní technologie? Pokud ano, v jaké formě? Pracujete v rámci nich s překladem/mediací?**

95% (20 z 21 dotázaných) respondentů uvedlo, že při výuce moderní technologie využívají. Většina respondentů tedy na výše uvedenou otázku odpovídá kladně, ale 43% z nich již nedodává, zda je to za účelem překladu nebo ne. V hodinách se běžně využívá internet a mobilní telefony. Konkrétní uváděné formy byly různorodé. Nejčastěji byly zmiňovány relativně moderní aplikace, které pomáhají studentům s opakováním případně dovysvětlením slovní zásoby, a tedy mohou využívat metodu překladu. Některé umožňují také otestovat nabyté znalosti interaktivní formou či probírat nové znalosti kultury, reálií či gramatiky. Respondenti zmínili konkrétně Kahoot (5x), Quizlet, (3x), Learningapps (1x), Quizizz (1x), Memrise (1x), Socrative (1x), cvičení z TV5 Monde či obecně formát online cvičení. V hodinách se dále využívají aplikace Power Point či Word pro tvorbu prezentací, v rámci nichž rovněž vyučující pracují s metodou překladu pro lepší porozumění žáků. (R21: „*Procvičování slovíček mívám v power pointu, co jde obtížné vyjádřit obrázkem, mám formou překladu.*“) Hojně je ve výuce také zapojován kanál Youtube či obecně výuka pomocí videí, někteří vyučující pracují také se sociálními sítěmi. Při distanční výuce je pro překlad či dotazy využíván chat na konkrétní výukové platformě. Zajímavým nástrojem je práce s dvojjazyčnými e-knihami, na kterých je možné velmi dobře metodou překladu v rámci souvislého textu demonstrovat strukturální a syntaktické rozdíly mezi oběma jazyky (viz kapitola 1.3.4.). Pro lepší proniknutí do struktury francouzského jazyka se také využívá jednojazyčný e-book. Pro zlepšení ústního projevu učitelé používají tlumočení audionahrávek (překlad v ústní formě), dále bylo zmíněno, že si žáci během výuky volají a komunikují v cílovém i mateřském jazyce, v některých případech dochází i k nahrávání této ústní komunikace a její následné analýze. (R2:

„Jedna hodina týdně probíhá v jazykové učebně; studenti si typicky "volají" (a já mám možnost je poslouchat), nebo se nahráváme a pracujeme s nahrávkou“) Pro překládání konkrétních slovíček jsou využívány online slovníky (např. DeepL). Pro přípravu výukových materiálů učitelé používají např. Jamboard, Wordwall, Google Classroom či aplikaci Word či Power Point. Originální je práce s velmi aktuální technologií ChatGPT, již respondentka využívá pro přípravu svých hodin (R17: „Používám pouze pro své přípravy. Používám technologii Chat GPT pro tvorbu příběhů s probíranou slovní zásobou a gramatikou tak, aby příběh seděl na konkrétní třídu.“) Některé učebnice mají již technologie jako svou součást - R21: „c'est parti má nahrávky pod QR kódy.“ Zejména učebnice začátečnických úrovní mají zadání napsané v obou jazycích (R21: „Učebnice A1 obsahuje překlady zadání.“) – viz například **Le français entre nous**.

48% respondentů explicitně uvedlo, že při výuce pracuje v rámci zapojování moderních technologií s metodou překladu. 10% respondentů explicitně uvedlo, že s překladem nepracují a zbylých 43% na tuto otázku přímo neodpovědělo.

Jak můžeme na základě výše uvedeného shrnout, potvrzuje se, že moderní technologie jsou naprosto běžnou a nezbytnou součástí výuky v dnešní době. Zároveň se také ukazuje, že formy zapojení jsou velmi různorodé a mohou pomáhat rozvíjet u žáků různé typy dovedností. Důležitým aspektem zapojení těchto technologií je vyšší interaktivnost a pravděpodobně i atraktivnost u ne až tak oblíbených aktivit, jako je např. opakování slovní zásoby. Díky aplikacím nabízejícím kvízy, soutěže, hry a obecně atraktivnější formu procvičování (včetně možnosti okamžitého zisku bodů či jiného ohodnocení – i z dlouhodobého hlediska mezi žáky navzájem), mohou žáci projevit vyšší zájem o tento typ aktivit, na druhé straně to také ale může působit distraktivně. Obrazový záznam, který jako efektivní metodu výuky zmiňuje již audio-orální metodologie či SGAV, (videa, obrázky na sociálních sítích), je také pro žáky sám o sobě atraktivnější (a v dnešní době i lépe reflektuje realitu, ve které sami žijí) a může je lépe motivovat k zapojení a porozumění, rizika jsou ale stejná jako u výše zmíněných aplikací – tedy vyšší tendence k nesoustředěnému chování. Dále můžeme konstatovat, že metoda překladu je stále ve výuce značně přítomná – ať už jako metoda opakování a upevňování slovní zásoby, metoda dovysvětlení zadání či slovní zásoby, či jako metoda pro hlubší uchopení syntaktických a strukturálních rozdílů mezi oběma jazyky. V mluveném projevu se jedná zejména o tlumočení audio či videonahrávek a nahrávání a následná analýza mluveného projevu žáků (což

může přesahovat spíše do pojmu mediace, který jsme zmiňovali v kapitole 1.3.2.). Zajímavým cvičením by mohlo být při práci s audiovizuálním materiálem kromě dabingu i titulkování, těmito aktivitami si žáci mohou prakticky vyzkoušet realitu možného jazykového zaměstnání. Metoda překladau je tedy v současné výuce francouzštiny nadále využívána i přes to, že jako primární jazyk výuky je většinou uváděna francouzština a u učitelů převažuje komunikativní metodologie. Moderní technologie mohou nabídnout atraktivnější formu zapojení překladau jak pro vyučující, tak pro žáky, nicméně mají svá nepopíratelná rizika a úskalí.

#### 2.2.8. Užití autentických dokumentů v hodině a role překladau

Otázku na práci s autentickými dokumenty v rámci výuky jsme zařadili z důvodu, že jejich užívání může být dalším prvkem atraktivizace výuky cizího jazyka a poskytnutí komplexnějšího obrazu reálií a kultury osvojovaného jazyka. Za autentické dokumenty považujeme jakýkoliv dokument, který nebyl vytvořen za účelem jazykové výuky, a je určen pro jakékoliv publikum. Jsou to dokumenty v cílovém jazyce jako např. články a aktuality z médií (online i tištěné), videa na internetových stránkách a sociálních sítích, ukázky beletristických textů, písničky, proslovy politiků, komiksy, komentáře na sociálních sítích, blogy, vstupenky, plány dopravních spojení, a další.

90% vyučujících uvedlo, že s autentickými dokumenty v hodinách pracují. Většina z nich využívá vlastní zdroje autentického materiálu, pouze jedna respondentka uvedla, že využívá dokumenty, které jsou v rámci učebnice. 2 respondenti (10 %) uvedlo, že s autentickými dokumenty v hodinách nepracují. Důvodem zde bylo to, že je to pro začátečnickou úroveň příliš náročné a demotivující a je těžké najít vhodné dokumenty pro základní slovní zásobu. (R2: „S autentickými dokumenty zatím nepracujeme; s žáky na této úrovni se jejich náročnost ukázala jako přílišná a práce pro ně byla demotivační.“ R21: „Snažím se, pro začátečníky je ale dost práce najít něco vhodného a pojmout to tak, aby to pro ně bylo přínosné.“) Jako konkrétní příklady autentických dokumentů učitelé uváděli následující: Youtube (např. videa o neologismech), sociální média, ukázky hovorového jazyka, aktuality, videa, klipy k písničce, lístky, vstupenky, letáky, reklamní slogany, mapa metra, články, reportáže, písně, texty z médií.

V další části této kapitoly se zaměříme na zapojení překladau při práci s autentickými dokumenty. Zde se dostáváme ke zjištění, že 43 % učitelů preferuje doslovnou metodu překladau při práci s autentickými dokumenty nepoužívat. V odpovědi se objevuje opakující se

názor, že pokud žáci sdělení globálně porozumí, není třeba doslova překládat celý dokument. Zde uvádíme jednotlivé odpovědi:

R1: *„U autentických dokumentů je důležité porozumět základnímu obsahu, nepřekládáme vše dopodrobna.“*

R14: *„S autentickými dokumenty pracuji, překlad jen v případě nutnosti“*

R12: *„Pracuji s nimi. Ne pokazde je nutne tyto dokumenty překládat. ( listek, vstupenka, leták), pak treba reklamni slogany v cestine nefunguji- snažíme se je dovysvětlit- co chtějí říct, na co cílí“*

R19: *„Pracujeme na globálním pochopení aut. materiálů (video, články, reportáže, písně). Jen když se studenti doptávají na konkrétní překlad, tak překládám nebo ne já, ale třída společně.“*

R16: *„Pokud studenti alespoň globálně rozumí, nepřekládáme.“*

R17: *„Když by unikl smysl sdělení a humor, tak ano, použiji.“*

R11: *„Autentické dokumenty: určitě. Když studenti nerozumí, používají sami překlad ( DeepL/ Seznam/ Google trad). Nechám je to udělat.“*

R13: *„Ano, moc to (ne-doplnění autorky DP) překládáme (jenom jedno slovo, pokud je to potřeba).“*

Překlad se tedy ukazuje jako funkční metoda zejména k dovysvětlení konkrétní slovní zásoby a rovněž také u žáků nižší úrovně. Respondentka č.4 naopak překladovou metodu vnímá u pokročilejších studentů jako poslední možnost a preferuje jiné způsoby dovysvětlení: *„Překladovou metodu ve starších ročnících používáme jako poslední možnost, např. slovní zásobu se snažíme vysvětlovat opisy a synonymy/antonymy.“* Dokumenty je také možné upravovat dle úrovně žáků a potřeb výuku, jak uvedla respondentka č. 6: *„Pracujeme s autentickými dokumenty (některé jsou upravené více, některé méně) dle jazykové úrovně žáků (např. Mapa metra a orientace v textu - čtení s porozuměním)“* Širší chápání pojmu překlad směrem k mediaci ukazuje odpověď respondentky č.21: *„Překlad vyloženě ne, nebo jen vybraných slovíček, ale když pustím třeba video nebo klip k písničce, nechám je klidně česky popsat, o čem to vlastně bylo, čemu rozuměli.“* Zde nastiňuje možnost překladu ve formě syntézy či krátkého „résumé“, díky kterému dochází k zachycení a předání klíčových

informací. Obdobná motivace je i u respondentky č. 12: „[...] *Ne pokazde je nutne tyto dokumenty překládat. (listek, vstupenka, leták), pak treba reklamni slogany v cestine nefunguji- snažíme se je dovysvětlit- co chteji rict, na co cíli*“ Žáci i vyučující tedy primárně usilují o hlubší a globální porozumění spíše než doslovné překládání každého slova, což v některých případech ani není možné vzhledem k strukturálním a syntaktickým rozdílům mezi oběma jazyky. Na zajímavou variantu překladu autentických textů upozorňuje také respondent č.19 „[...] *Jen když se studenti doptávají na konkrétní překlad, tak překládám nebo ne já, ale třída společně.*“ Zmiňuje tedy princip kolaborativního překládání pro určité pasáže autentického dokumentu obdobně, jako jsme uvedli v kapitole 1.3.4. Výhodou kolektivního překladu je za prvé zapojení vyššího procenta žáků, a za druhé důraz na proces překládání a přemýšlení o něm – na základě různých variant od různých žáků. Respondent č.11 naopak pracuje se spíše individuálním přístupem k překladu za pomoci moderních technologií: „*Když studenti nerozumí, používají sami překlad ( deepl/ seznam/ google trad). Nechám je to udělat.*“ 24 % respondentů uvedlo, že při práci s autentickými dokumenty metodu překladu využívají, nenastínili však její konkrétnější formu. (R7: „*Ano, pracuji, zejména s texty z médií. Metodu překladu u nich používám.*“) 29 % na otázku ohledně užití překladu při práci s autentickými dokumenty neuvedlo žádnou odpověď.

Na základě výše uvedené analýzy tedy můžeme shrnout, že autentické dokumenty jsou ve výuce hojně využívány, nicméně jejich výběr a frekvence závisí na jazykové úrovni žáků. Metoda překladu je při práci s nimi využívána zejména pro dovysvětlení konkrétní či klíčové slovní zásoby, hlavním cílem je globální porozumění smyslu sdělení daného dokumentu. Objevují se i tendence k rozšíření pojmu překlad na krátké „résumé“ či syntézu tak, aby byl předán hlavní smysl sdělení bez nutnosti doslovného překládání. Doslovný překlad se ukazuje jako zásadní zejména u klíčových slov či pokud z nějakého důvodu uniká hlavní smysl dokumentu. V tomto případě jsou zmiňovány dva přístupy k překládání: kolaborativní překlad se zapojením celé skupiny, či individuální práce s moderními překladatelskými technologiemi (např. DeepL slovník). Naopak v některých případech doslovný překlad není možný (např. u reklamních sloganů), pro správné pochopení je potřeba zapojit i hlubší znalosti z reálií a kultury dané země a sdělení je nutné tzv. „lokalizovat“ do mateřského jazyka. I to by mohla být relativně moderní a obohacující výuková metoda blízká překladu zastřešená pojmem *mediace*.

### 2.2.9. Konkrétní příklady zapojení překladu do výuky

V rámci otázky č. 10 dotazníkového šetření jsme se dotazovali na konkrétní příklady zapojení překladu do výuky. Pro lepší názornost jsme rozdělili příklady do dvou kategorií – typy překladových cvičení v písemné formě a příklady překladu v komunikaci (např. dovysvětlení, ujištění). Nicméně někteří vyučující uvedli své vlastní odpovědi, které také analyzujeme v následující pasáži. V první kategorii – tedy typy překladových cvičení v písemné formě -byly uvedeny následující příklady:

R15: „*překlad do francouzštiny (písemně) - ověření znalostí slovní zásoby a jejího použití ve větších celcích – větách*“,

R18: „*překlad českého textu jako ověření znalosti*“,

R6: „*používáme překlad v rámci práce se slovníkem, poznávání slov, která již žáci znají, pantomimické/grafické provedení nových slov, paměťová cvičení, krátká motivační překladová cvičení dle úrovně žáků*“,

R1: „*Překlad používám jako jednu z metod upevnění nové látky.*“

R3: „*Gramatika Procvičování*“

R19: „*Vysvětlení nového gramatického jevu pro porovnání s čj (máme to stejné, podobné něco nového např. Subjonctif)*“

R14: „*Výjimečně překlad z FJ do ČJ v textu, u méně jazykově zdatných skupin kontrola znalosti slovíček překladem*“

R2: „*Typicky bezprostředně po seznámení s novým gramatickým jevem, který chci demonstrovat/fixovat.*“

R4: „*písemná forma - ověřování slovní zásoby (krátké testy), učení slovní zásoby*“

Nejčastěji opakující se motiv u jednotlivých respondentů pro překladová cvičení v písemné formě je ověření znalostí a jejich upevnění (zjm. slovní zásoby a gramatiky). Dále bylo také zmíněno porovnání dvou jazykových systémů a jejich specifík (např. osvojení gramatického jevu, který v češtině neexistuje) pomocí metody překladu z jednoho jazyka do druhého, což může přispět k názornějšímu porozumění vzájemných odlišností.

V druhé kategorii příklady překladu v komunikaci mezi učitelem a žákem byly uvedeny následující odpovědi:

R10: „[...] více využívám překlad v ústní formě, když děti vůbec nerozumí anebo když se jedná o složitější zadání. Vzhledem k tomu, že mám úplné začátečníky na ZŠ, někdy sklouzávám k překládání často, což jsem se dozvěděla poté i při reflexi z náslechu, snažím se na tom pracovat a zautomatizovat dětem některé fráze a zároveň dedukovat“

R15: „Překlad do češtiny (ústně) - hledání ekvivalentu ustálených spojení, srovnání, jak ten který jazyk pojmenuje stejnou realitu (cvičení) ověření porozumění obtížnějších pasáží (průběžně)“

R17: „Využívám ho převážně v komunikaci - ujištění, v případě odlehčení situace a vtipu.“

R19: „klíčové nejasné slovíčko, které brání všem v porozumění, přeložím do češtiny, když nepomohl opis a kontext. V úrovni A2-B1 máme dvojjazyčnou četbu“

R14: „Vysvětlování gramatiky - ne vždy“

R2: „Když jsem na štíru s časem - pro urychlení zadání aktivity apod.“

R4: „komunikace - dovysvětlení, pokud je potřeba, vysvětlení gramatiky“

Ve výše uvedených odpovědích vidíme nejčastější motivaci pro užití překladu v komunikaci při vysvětlování gramatiky, obecně v dovysvětlení klíčových slov nebo informací či ujištění o jejich správném porozumění. Překlad v komunikaci je také využíván pro urychlení zadání aktivity nebo pro odlehčení situace. Zajímavým příkladem překladu v ústní komunikaci je také hledání ekvivalentů ustálených spojení a celkově syntaktické a strukturální srovnání obou jazyků.

Pokud bychom obě kategorie srovnali mezi sebou, ukazuje se, že se učitelé přikláněli k užívání překladu v komunikaci (jako metoda ujištění či dovysvětlení) o nepatrně více než k překladu v písemné formě (13 odpovědí komunikace vs. 12 psaná forma), ale rozdíl je velmi malý, oba typy se tedy ukazují jako funkční prvek ve výuce.

#### 2.2.10. Vnímání metody překladu ze strany vyučujících

V poslední analyzované otázce jsme se dotazovali na subjektivní vnímání metody překladu v současné výukové praxi (zda ji považují za funkční či spíše zastaralou metodu). 90 %

respondentů ji považuje za funkční metodu (19 z 21 odpovědí), zbylých 10 % (2 z 21 odpovědí) za zastaralou a snaží se jí vyhýbat. Respondenti dále své odpovědi specifikovali. Pro to, aby byl překlad považován jako funkční metoda, uváděli různé důvody. Zde uvádíme ve zkráceném formátu jejich odpovědi:

### **Překlad je funkční metoda**

- pro abstraktní pojmy
- na poukázání na rozdíly mezi jazyky
- pro lepší pochopení některých tematických a gramatických jevů (1. nástřel gramatiky)
- jako prostředek dovysvětlení probírané látky
- u začátečníků
- pomáhá šetřit čas a je efektivní, až nezbytný při časové dotaci 3-4h týdně
- pokud se učitel přizpůsobí aktuálním trendům moderních technologií a správně motivuje žáky (ideálně provádět překladová cvičení v rámci výuky)
- v kombinaci s jinými výukovými metodami
- jako zlepšování samotné dovednosti „překládání“
- použití mateřského jazyka může být pro studenty (zejména začátečníky) motivační
- pouze v nutných případech
- pokud je využíván smysluplně

Pouze jeden ze dvou respondentů, kteří označili překlad za zastaralou metodu, uvedl širší vysvětlení: R17: „*Nemám ji osobně zas tak ráda, vzhledem k tomu, že mým cílem jsou převážně komunikační kompetence (učím nižší skupiny), snažím se doslovný překlad obejít jinak.*“

Na základě výše uvedených dat se tedy ukazuje, že učitelé s metodou překladu ve výuce pracují jako s doplňkovou metodou vhodnou pro specifický kontext a aktivity, jež je v současné době potřeba uchopit v souladu s moderními trendy výuky. V případě, že je do výuky zapojena tímto způsobem, považují ji většinou za stále funkční a nezbytnou metodu.



## Závěr analýzy dotazníkového šetření

V rámci dotazníkového šetření jsme získali odpovědi od 21 respondentů, z nichž převažují respondenti působící na gymnáziích v Praze. Počet žáků ve třídě je 15, výuka probíhá 3x týdně a nejfrekventovanější úroveň je A2. Jazyk výuky je u většiny francouzský, nicméně pro zadávání instrukcí a úkolů se učitelé uchylují k překladu do českého jazyka. Ve výuce převažuje komunikativní přístup a učitelé nejvíce cílí na komunikaci. Učebnice, se kterou pracuje nejvíce respondentů, je *Génération*. 90% učitelů pracuje ve výuce s moderními technologiemi, nicméně pouze 48% z nich využívá v rámci nich překlad. Překlad je metoda využívaná zejména pro opakování a upevňování slovní zásoby, dovysvětlení zadání či pro hlubší uchopení syntaktických a strukturálních rozdílů mezi oběma jazyky. Při užívání překladu v mluveném projevu u žáků se využívá nejvíce tlumočení audio či videonahrávek. 90% respondentů pracuje s autentickými dokumenty, ale 43% z nich preferuje doslovnou metodu překladu při práci s autentickými dokumenty nepoužívat. Primárním cílem je globální porozumění smyslu autentického dokumentu, doslovný překlad se používá, pokud dochází k neporozumění některému z klíčových slov či uniká hlavní smysl dokumentu. Respondenti zmiňují v této souvislosti termín kolaborativního překladu se zapojením celé skupiny, či individuální práce žáků s moderními překladatelskými technologiemi (např. DeepL překladač). Rozšiřujícím pojmem pro překlad může být pojem „lokalizace“, která je vhodná, pokud není možné provést doslovný překlad vzhledem k odlišnosti kultury a reálií (např. u reklamních sloganů). Lokalizační proces zahrnuje kromě tradičního překladu i přizpůsobení výsledného textu kulturnímu prostředí cílového jazyka a cílovým skupinám (NK Langa, 2024). Dalším rozšířením tradičního chápání pojmu překlad může být „syntéza“ či „résilumé“ v případech, kdy stačí shrnout hlavní myšlenky sdělení či dokumentu bez nutnosti doslovného překládání. Zapojení syntézy a reformulace jako jedné z výukových aktivit je patrné zejména v novějších typech učebnic založených na komunikativním přístupu, jako je např. *Echo a Edito*. Zejména u autentických dokumentů dává zapojení nových forem smysl. Všechny tyto nové přístupy k překladu by mohly být shodně zahrnuty pod pojem *mediace*. Typy překladových cvičení v písemné formě jsou využívány obdobně často jako překlad v komunikaci při výuce. Co se týče vnímání funkčnosti či naopak zastaralosti překladu v současné výukové praxi, učitelé ho většinově považují za funkční metodu, nicméně podle nich musí být používána jako doplněk k ostatním metodám a

musí být zapojována moderním a atraktivním způsobem (např. v rámci moderních technologií či prací s autentickými dokumenty).

### 2.3. Analýza video a audio záznamů z výuky

Druhá část našeho praktického výzkumu má za cíl analyzovat audio a video nahrávky pořízené na konkrétních vyučovacích hodinách na českých školách v období podzim 2022 – jaro 2024 a zkoumat využívání metody překladu především v komunikační rovině mezi učitelem a žákem. Součástí práce je analýza pěti 45-minutových vyučujících hodin, z toho 2 jsou získány metodou video nahrávek a další 3 metodou audio nahrávek. Zapojili se pedagogové působící na ZŠ Ortenovo náměstí v Praze, gymnáziu Jana Keplera v Praze, gymnáziu Nad Alejí v Praze (2 pedagogové) a gymnáziu Christiana Dopplera v Praze.

#### 2.3.1. ZŠ TGM Ortenovo náměstí

První nahrávka byla pořízena na ZŠ Ortenovo náměstí, pod kterou jsou spádové mimo jiné i děti se sociálním znevýhodněním, některé z nich jsou i přítomny při nahrávání. Nahrávání jsou žáci 7. třídy a ve třídě je standardně 10 žáků, při natáčení jich bylo přítomno 6. Francouzský jazyk je jejich druhým cizím jazykem v rámci výukového plánu a úrovní jsou úplní začátečníci – francouzštinu mají prvním rokem, nahrávka byla pořízena v listopadu, takže fakticky třetí měsíc. Výuka francouzštiny probíhá 2x týdně a v hodinách pracují s učebnicí J'aime 1. Tato hodina byla primárně zaměřena na opakování slovesa „s'appeler“, nejprve pomocí videa a následně pomocí strukturálních cvičení a opakování „pronoms toniques“. Druhé video na konci hodiny rozšířilo slovní zásobu o fráze „je parle, je suis“, které následně žáci zapojovali v konverzaci.

Překlad je v rámci výuky v této třídě využíván prakticky jako hlavní metoda v komunikaci mezi učitelem a žáky. Překlad je využíván **pro zadání instrukcí a pokynů k průběhu hodiny**, v těchto případech probíhá překlad na straně učitele z cílového do mateřského jazyka a hlavním cílem je zajistit pochopení zadání celou skupinou. Tento typ překladu je v hodině přítomný téměř při každém zadávání instrukcí, což možná v některých případech není úplně nutné. Charakteristickým rysem je i následné doplnění informací v mateřském jazyce – tedy překlad pouze základní informace a doplnění dalších informací v českém jazyce.

Zde uvádíme konkrétní příklady:

- (1) **Normalement je dirais asseyez-vous**, normálně bych vám řekla *sedněte si*, nicméně situace je trošku jiná
- (2) **on va commencer par une vidéo**, začneme videem, který by nám mělo připomenout, co jsme dělali minulý týden, jo?
- (3) **Qu'est-ce qu'on a fait la semaine dernière?** Co jsme dělali minulý týden ve čtvrtek na hodině?
- (4) **On a fait la question** c'est qui, dělali jsme otázku c'est qui<sup>6</sup>
- (5) **On a fait quelque chose d'autre**, dělali jsme něco jiného
- (6) **On a fait le verbe** s'appeler, dělali jsme sloveso s'appeler
- (7) Viki, zkus ... **essaie d'écrire la deuxième personne de pluriel** ! zkus napsat druhou osobu čísla jednotného
- (8) On va commencer, **si vous n'êtes pas sûrs**, pokud si nejste jistí, **ouvrez le manuel à la page 19**, otevřete si učebnici na straně 19
- (9) **Vous avez le verbe s'appeler**, máte tam to sloveso s'appeler, a máte ho tam i srovnané za sebou
- (10) **On va essayer de faire exercice numéro 6**, pokusíme se nyní spolu udělat cvičení – jaké je to cvičení – **exercice numero 6?** Žák: šest, super, ano budeme nyní spolu dělat cvičení číslo 6<sup>7</sup>
- (11) Přečteme si společně zadání: **Fais des phrases avec les éléments suivants du verbe s'appeler**, vytvořte věty s následujícími elementy (které tam máte srovnané), a se slovesem s'appeler
- (12) **Pour qu'on puisse faire cet exercice**, abychom mohli udělat tohle cvičení, musíme si zopakovat les pronoms toniques moi, toi

<sup>6</sup> V příkladu č. 4 a 6 můžeme vidět, že klíčový výraz (v tomto případě „c'est qui“) zůstává i v mateřském jazyce nepřeložen.

<sup>7</sup> V příkladu č. 10 máme v rámci překladu pokynů pro žáky také dotaz na konkrétní význam číslovky. Jedná se o překlad z cílového jazyka, kterým mluví učitel, do mateřského jazyka, kterým odpovídá žák – dle Causy a její analýzy v rámci alternance codique (střídání kódu, viz teoretická část, kapitola 1.2) se jedná o tzv. hétéro-répétition auto-déclenchée (tedy výraz či sekvence je přeložena žákem na podnět vyučujícího – a následné zopakování výrazu ze strany učitele) s cílem ověřit porozumění žáků a usnadnit zapamatování jevu, ale také jak uvádí Causa, „tím, že učitel potvrdí a legitimizuje správnost žákova překladu před všemi posluchači, se staví do pozice autority a tzv. „držitele vědění“.

- (13) ***Pokusíme se nyní udělat cvičení 6, on va essayer de faire l'exercice 6, vemte si prosím sešit, prenez votre cahier s'il vous plait***
- (14) ***Essayez en français, pokuste se ve francouzštině***
- (15) Napište si to cvičení 6 et ***on va essayer de faire la première phrase ensemble, pokusíme se udělat první větu společně***
- (16) ***Et quelle est la réponse? Jaká je odpověď?***
- (17) ***Nyní, maintenant, nyní vám pustím, je vais vous montrer une vidéo***

Nicméně, pro doplnění dalších instrukcí a podrobností k videu využívá učitel opět mateřský jazyk, pravděpodobně i z důvodu pokročilejší fáze hodiny, kdy mohou již žáci být méně pozorní. Zde uvádíme dva navazující příklady v komunikaci:

(17a) ukážu vám video, pustím vám video, ale nyní ho pouze uslyšíme, vy ho ještě nevidíte, nebo aspoň ne na ten první poslech, chci, abyste se zaměřili na to, než se mi tady spustí počítač, zaměřili na to, co všechno slyšíte, co všechno dokážete v tom videu rozeznat, bude to určitě souviset s tím, co teď děláme, takže nějaké je m'appelle, ty věty, které používáte v dialogích, j'habite à Prague, jo, nebo j'ai dix-neuf ans, a takovéhle podobné věty

(17b) Takže na to bych chtěla, abyste se zaměřili, chyťte části, kterým rozumíte, slovíčka, věty, jo, je to jedno, co pochytíte, zaměřte se, kolik osob uslyšíte, jestli budou tři, dvě, a tak dále, a potom, jestli to poznáte podle hlasu, jestli je to žena nebo muž

V následujících příkladech opět probíhá **zadávání pokynů ve francouzském jazyce** s překladem do češtiny.

- (18) ***Vyžijte klidně svůj sešit, prenez votre cahier***
- (19) ***Quoi d'autres, co ještě?***
- (20) Votre tache maintenant, ***on a fait seulement trois personnes, dělali jsme pouze tři osoby***, já bych teď chtěla, abyste se navzájem představili sobě, jsme dvojčky, se kterou sedíte, a abyste použili tyto tři větičky
- (21) ***Est-ce qu'il y a q qui voudrait essayer en FR? Je tu někdo, kdo by to chtěl zkusit francouzsky před ostatními?***
- (22) ***essaie en FR, Katy, pokusíš se ve FJ***
- (23) ***Merci pour votre attention, děkuji vám za vaši pozornost***
- (24) D'accord, tak ***à jeudi, ve čtvrtek!***

V některých případech je zadání, pokyny, či podpůrná komunikace prováděna pouze v češtině (17a, 17b), nicméně celkově v rámci hodiny převažuje využití překladu (viz příklady výše). -

Dále je překlad užíván jako konkrétní způsob pro **ověření porozumění výukové aktivitě**. Žáci měli za úkol porozumět dvěma poslechům, které byly pouštěny nejprve pouze ve francouzštině. Překlad byl zde prováděn ve dvou formách: za první, překlad konkrétní pasáže z videa (tedy z francouzštiny do češtiny, do češtiny překládali žáci, jedná se opět o hétéro-répétition auto-déclenchée) – viz příklad 25 a 26, 27, 28, 29, 30 a 31 (zde se jedná o auto-répétition auto-déclenchée, vyučující sám od sebe přeloží výraz či sekvenci, kterou sám předtím pronesl), a za druhé, překlad otázky týkající se porozumění poslechu, viz příklad 32 (hétéro-répétition auto-déclenchée), 33, 34, 35 a 36 (všechny příklady auto-répétition auto-déclenchée). Druhé video bylo při druhém poslechu pouštěno s francouzskými titulky (tedy tzv. intrajazykové titulky), což může být vhodná aktivita pro začátečnickou úroveň, jak již uvádíme v kapitole 1.3.4.

- (25) *Comment tu t'appelles?* Co to znamená v překladu? Žák: *Jak se jmenuješ?*
- (26) *Ferme ta gueule! Bud' zticha*, trošku vulgárněji
- (27) co znamená Ester, *je suis québécois*? On říká, *já jsem z Québecu*.
- (28) Et la dernière, *elle s'appelle Charlie*, *jmenuje se Charlie*.
- (29) *je parle*, jak řeknu, že *mluvím česky*, *je parle tchèque*
- (30) *et je suis*, kdybych chtěla říct, že *jsem Češka*, *je suis Tchèque*
- (31) A tou souvisí i s tím, odkud pocházela, *libano-québécois*, z *Libanonu*
- (32) Vidéo: *Emily parle français*. chytli jste něco o Emily? Žák: *Mluví francouzsky*.
- (33) *Co říkal na konci?* *Qu'est-ce qu'il a dit à la fin ?*
- (34) Tak, *kolik osob* tam mluví? *Combien de personnes?*
- (35) *Comment ils s'appellent?* *Jak se jmenují ty osoby?*
- (36) potom jak se jmenuje ta další osoba, Alexis, ano, et la *troisième* personne? *Třetí?*

V této hodině probíhalo spíše **opakování gramatiky**, než její **vysvětlování**, takže mnoho příkladů, jak se vysvětluje gramatika, jsme neměli. Nicméně, v jednom případě, byl k vysvětlení využit překlad, viz příklad 37. Dále pak následovalo dovysvětlení gramatiky v českém jazyce.

- (37) Les pronoms toniques *s'utilisent pour renforcer le sujet*, *používáme to pro zdůraznění podmětu*

Dále v této hodině byl překlad hojně využíván **pro porozumění klíčovým slovům**, viz následující příklady. Překlad probíhal směrem z cílového jazyka (otázku pokládal učitel) do mateřského jazyka (převažují případy, kdy odpovídal žák, nicméně např. v příkladě 45 odpovídal sám učitel).

- (38) Co znamená otázka *c'est qui*? Žák: *kdo to je ?*
- (39) Co znamená sloveso *s'appeler*? Časovali jsme sloveso *s'appeler*, víme? Žák: *jmenovat se*, učitel: Super, *s'appeler* znamená *jmenovat se*
- (40) Pronoms toniques – moi, toi, Viki, *qu'est-ce qu'il signifie moi*? Když reknu *moi*, *co to znamená?*
- (41) *Toi* = *ty* – *jsou to zájmena* = *pronoms*, osobní zájmena
- (42) Jo, takže když někdo odpovídá, třeba, kdybyste měli tu otázku *c'est qui*? tak po tom *c'est qui*, říkáme, *c'est moi* – *To jsem já*, nebo *c'est toi*, *to jseš ty*
- (43) kdo dělal cečko? Tak pojd', Ils s'appellent Timeo et Lola, super, L, co znamená to *et*? Žák: *a*, učitel: super
- (44) Už někdo rozpoznal kolik osob mluví? Žák: *Tři, trois*
- (45) Když řeknu, zkusím vám poradit, *je parle tchèque*, *je parle français*, *je parle* tady znamená *mluvím*
- (46) Co znamená Klaudie *je suis*? Žák:: *já jsem*, Učitel: *já jsem* super,

Můžeme shrnout, že v této hodině začátečníků je překlad velice hojně zastoupen, zejména pro zadání instrukcí a pokynů k průběhu hodiny, pro ověření porozumění výukové aktivitě a pro porozumění významu klíčových slov. Gramatika nebyla v této hodině příliš vysvětlována, takže zapojení překladu bylo pouze v jednom případě. Širší dovysvětlení pokynů k výuce či dovysvětlení gramatiky probíhalo v českém jazyce, stejně jako oprava cvičení či individuální vysvětlování. Naopak gramatická cvičení probíhala pouze ve francouzštině. Iniciátorem překladu byl téměř ve všech případech učitel, který byl i hlavním tahounem výuky. Hlavním cílem překladu bylo pochopení zadání celou skupinou a poskytnutí žákům určité míry jistoty, dále pak také upevnění a usnadnění zapamatování daného jevu. Překlad sloužil rovněž jako potvrzení správnosti odpovědi ze strany žáka a potvrzení jeho autority. Na základě podnětů od vedoucí této diplomové práce jsme dospěli k názoru, že překlad byl v rámci této hodiny zapojen možná až zbytečně často (zjm. u zadávání pokynů k výuce), což může být způsobeno snahou vyučující o udržení zájmu a motivace

ze strany žáků (jak jsme zmiňovali, výuky se účastní i žáci ze sociálně znevýhodněných rodin, pro něž francouzština pravděpodobně není prioritou). Nicméně pokud je překlad zapojován příliš často, může to žákům ubírat snahu o porozumění francouzskému výrazu, vzhledem k tomu, že vědí, že ihned uslyší češtinu.

### 2.3.2. Gymnázium nad Alejí v Praze, I. díl

Druhá nahrávka byla pořízena na pražském Gymnáziu Nad Alejí. Nahrávání byli žáci tercie osmiletého gymnázia (tedy ekvivalent 8.třídy) a ve třídě bylo při nahrávání přítomno 15 žáků. Francouzštinu mají třetím rokem (začali v primě během online výuky za COVIDu) a odhadovaná úroveň žáků je mezi A1-A2. V tercii mají francouzštinu poprvé 3x týdně (v primě a sekundě probíhala výuka 2x týdně) a pracují s učebnicí *Amis et compagnie* 1-2. Cílem této hodiny bylo procvičit dávání rady různými způsoby – rozkazovacím způsobem, neosobní konstrukcí a modálními slovesy. Tato základní aktivita byla doplněna dalšími aktivitami zaměřenými zejména na opakování slovní zásoby (na základě podnětů od studentů) a na procvičení konverzace.

V rámci této hodiny nebyl překlad přítomen jako systematická metoda používaná ve výuce, tak jako to byla u nahrávky č. 1. Překlad se objevuje spíše nahodile, nejčastěji jsme identifikovali **překlad klíčového slova nebo fráze**, i když v některých případech to nebylo přeloženo hned, ale až v pozdější fázi konverzaci, případně jako konfirmace. Překlad je vyžadován střídavě od žáků a někdy překládá i sám učitel. Níže uvádíme konkrétní příklady:

- (47) učitel: oui, je suis stressé, et vous m'avez donné des conseils, **un conseil c'est**: Žák: **rada**, uč: ano, rada
- (48) tu devrais **relaxer**, c'est une bonne idée, tu devrais **relaxer**, čeká nás víkend, budeme **odpočívát**
- (49) un gâteau aux **fruits**: vzpomeneme na *ovoce* – ano vzpomeneme, Žák: une banane, učitel: une banane<sup>8</sup>
- (50) un **gâteau** aux fruits : vzpomeneme na ovoce – ano vzpomeneme, Žák: une banane, učitel: une banane, très bien, ou, une pomme: très bien, vous préférez un **gâteau** aux fruits

<sup>8</sup> V příkladu 49 vidíme, že dochází k překladu pouze částí slovního spojení, což následně slouží jako úvod pro další aktivitu – opakování typů ovoce.

ou au caramel, qu'est-ce que vous préférez Anicka?, Zuzka: un *gâteau* au fruits, et toi, au caramel, alors, qui est pour le caramel, levez la main, et qui est pour le fruit, levez la main, oui, donc, très bien . Takže jsme měli *dortíček*<sup>9</sup>

- (51) učitel: le chips? Voilà, c'est une *bombe*, *kalorická bomba*, *c'est une bombe calorique*, *energetická bomba*: *bombe énergétique*, c'est bon<sup>10</sup>
- (52) Alors Jenda, tu as utilisé le mot *достатеčně*: alors de quelles lettres il faut compter, *suffisamment*, attention si vous dites ou, c'est ou, c'est pas ça, je proteste, u, f, i, f voila un autre f, ensuite, e, ensuite, s, un autre s, n, très bien, t voilà, a AHA, une double lettre, très bien<sup>11</sup>
- (53) Il est important d'avoir un lit confortable, excusez – moi mais *qu'est-ce que ca veut dire*, lit confortable, dejme tomu, že vůbec nevíme, *co to znamená*, tak si to teďka zkusíme napsat a třeba nás to trkne, slyšíme : un lit confortable, co budete psát – un, voila, vous avez déchiffré le n, très bien, un lit confortable, et on entend le lit, [napsal LI], comment tu sais que c'est un T? ha ha, co slyšíme, jasně, un K ou CE?
- (54) *Confortable*, vous l'entendez, alors c'est quoi, c'est c, o, n ou m, je ne peux pas savoir, f, o, r (vous gardez (ça pour Mme Langrova, d'accord), pour moi, c'est pas le r (english), mais R FR, t, a, b, l, e, už se k tomu blížíme, už asi tušíme, co by to mohlo být, AJ vám může pomoci, *pohodlný*
- (55) no a co s tím *lit* – Zuzka už ví, tak je to něco jakýho – *pohodlnýho*, a co – Žák: *postel* – [překládá jiný žák], učitel: asi *postel*, takže vidíte, že i když nevíte, neznáte, tak ono se k tomu dá dojít, voilà, un lit confortable

<sup>9</sup> V příkladu číslo 50 vidíme, že k překladu klíčového slova dochází až po nějaké době, je tedy pro žáky důležité udržet pozornost po celou dobu.

<sup>10</sup> V příkladu 51 vidíme, že překlad probíhá z českého do francouzského jazyka a že se jedná o nově zavedené pojmy, učitel přitom dává důraz na invenci žáků, aby na nové pojmy přišli sami.

<sup>11</sup> V příkladu 52 dále vidíme, že metoda překladu je opět doplněna rozvojem dalších dovedností – nejedná se tedy o samoúčelné zapojení překladu, ale učitel se neustále snaží metodu překladu obohatit a propojit ji s dalšími aktivitami. V tomto případě na překlad klíčového slova navazuje procvičení pravopisu překládaného slova. Obdobný princip s důrazem na samostatné domýšlení ze strany žáků a procvičení přepisu slova identifikujeme i v následujících příkladech 53, 54 a 55.



- (56) Žák: tu peux visiter un *physiothérapeute*, plutôt le *kinésithérapeute*, un *kiné*, je trošku hovorový, ale Francouzi říkají le *kiné*, někdo kdo s vámi hejbe, aby vás vyléčil<sup>12</sup>

V příkladu 57 využívá vyučující překlad z francouzského jazyka do českého **pro lepší porozumění nuancím v rámci obou jazyků**.

- (57) a Míšo, já bych tam měl jednu výhradu, *visiter* le kiné, jako *navštívit*, visiter un monument historique, d'accord, takže tady bych neřekl navštívit, ale **jít k někomu**, tu peux *aller chez, chez* un kiné

V rámci hodiny vyučující zapojuje dvakrát i vyloženě **konverzační překladová cvičení**, ve kterých hodně dbá na pozornost a aktivizaci většiny žáků. Výuka probíhá dynamickým tempem. Níže uvádíme příklady.

- (58) *Il pèse* – píše na tabuli – co to je za sloveso? Žák: *vážit*, uč: poznáváme, že jo, il pèse bcp de kilos, a kdybychom řekli: *nevím, kolik váží*, Žák: *je ne sais pas combien* (de kilo – doplňuje učitel), *il pèse* –, ano, uč: zeptejte se mě, *kolik vážím?* Žák: *combien vous pesez?* Učitel: ano, vous pesez, ..... je pèse **75 kilos**, c'est combien? Žák: šedesát pět, jo quinze, *sedmdesát pět* uč: voilà, 75

- (59) Qu'est-ce que c'est *le poids*? To je ta *váha*, zase si vzpomeňte na tu *hmotnost* – jak jsme tu malovali tu hustotu, c'est la M, c'est la *masse*, *objem*, le Žák: *volume*, uč: le *volume*, voilà, a tu *hustotu*, Žák: la *densité*, - uč: oui, c'est la *densité*, bravo, très bien

„**Ozvláštnění**“ **tradiční metody překladu** můžeme pozorovat ve chvíli, kdy učitel ověřuje porozumění výrazu „*épaule*“ tím, že si žáci mají sami **ukázat na svoji část těla**, kde se „*épaule*“ nachází. Žáci reagují velmi aktivně a nadšeně, téměř ve všech případech správně. Viz příklad 60.

- (60) Et vous avez dit, *l'épaule*, c'est une partie du corps, tak každý teď ukáže, co si myslí, že je *épaule*, ukáže na svojí část těla, kde si myslí, že je *épaule*, oui, très bien, ça c'est *l'épaule* gauche ou droite, Žák: gauche, učitel: oui, c'est *l'épaule* gauche et ça c'est *l'épaule* droite, c'est votre *l'épaule* droite, ça c'est *l'épaule* de M. Hruška, et teďka ukažte

<sup>12</sup> V příkladu 56 můžeme pozorovat metodu opisného vysvětlení pojmu a až poté pro potvrzení správného porozumění ze strany celé skupiny doslovný překlad.

všichni na svoje *rameno* a zařvete: *c'est mon épaule, ce n'est pas mon épaule, c'est le tien, on ne peut pas avoir le même épaule, ha ha*

Další kreativní zapojení překladu je v **konverzačním cvičení**, které žáci dostávají na papíře. Jedná se o porozumění novému pojmu **na základě obrázku**, jehož správnost je následně potvrzena učitelem doslovným překladem. Viz příklad 62.

- (61) Il y a encore un autre travail pour vous maintenant alors regardez le premier exercice, et il faut répondre aux questions, et vous avez quatre questions très simples, oui, donc lisons la question Vali, hm, Vali je ztracená, Žák: tu as un sac à dos ou un *cartable*?, tak máte tam obojí namalované a vydedukujeme co je *cartable*, Žák: *taška* no to je prostě *taška* ve smyslu jako aktovka

Překlad je rovněž využíván jako **podpora pro žáky, pokud nějakému slovu nebo slovnímu spojení nerozumí** (62, 63, 65) nebo dochází k **nejasnosti ve významu** (64)

- (62) je porte une trousse, uč: ano, elle est de quelle couleur ta trousse? , kdybyste teď viděli Adu, to je pohled pro bohy, tak **modrá a** bíla, Žák: to není bílá, ale **růžová**, dobře, tak : Žák: *bleu et...* uč: vzpomeňte na tu růži, je to stejné jako růže – *rose*, la trousse *bleue et rose*
- (63) **Pour quelle matière?** Žák:...Učitel: No, *na jaké předměty?*
- (64) A Maki **est de notre groupe** ou non? Žák: elle est... učitel: **elle est de notre groupe** , *jestli je z naší skupiny, ne de l'autre groupe, z vaší skupiny?* Žák: jo, elle est de l'autre groupe, učitel: a jak bychom řekli **to je naše Markéta?** *C'est notre Markéta*
- (65) Žák: jak se řekne **umět odpočívat?** Učitel: *savoir faire qc, na to faire se vykašli, neboj se toho, to faire je jen gramatické, nahraďš to plnovýznamovým slovesem, Savoir relaxer*, aby to byla rada, très bien, Žák: il faut *savoir relaxer*

Poslední typ zapojení překladu vidíme v případech, kdy učitele napadnou nové způsoby, jak **obohatit v konverzaci slovní zásobu** žáků, jedná se o relativně běžné konverzační věty a výrazy, které mohou žáci využívat v **každodenní komunikaci**. Viz následující příklady 66-68.

- (66) vous pouvez boire un café, učitel: vous pouvez boire un café, c'est très bien, a zkuste na to navázat, **aby se ti stimuloval organismus**, Žák: *pour stimuler l'organisme*
- (67) tu portes combien de livres? Žák: je porte dix livres, učitel: dix livres a jak bychom řekli, **jako Bella** – Žák: *comme Bella*

(68) Parce que c'est quelque chose de ...a řekněte ***záporný***, Žák: ... učitel: a když vám řeknu ***negativního***, Žák: *negatif*, učitel: très bien qc de *negatif*

V rámci této výukové hodiny jsme identifikovali překlad, který je zapojován velmi kreativními způsoby se snahou rozvíjet při tom i jiné dovednosti. Nejsou zde patrné snahy o systematickou práci s metodou překladu pro nějaké konkrétní účely – např. při vysvětlování pokynů k výuce. Hlavní funkcí doslovného překladu je konfirmace správnosti pojmu, jehož význam je předtím vysvětlován jinými způsoby (vysvětlením významu, obrázkem, názorným příkladem). Důraz na praktičnost, hmatatelnost a práci s konkrétními předměty a objekty, které člověka obklopují (včetně jeho těla) a zároveň určitá intuitivnost a kreativita v zapojování metody překlad připomínají způsob výuky dle J.A. Komenského (viz kapitola 1.1.2). Identifikovali jsme i vyloženě překladová cvičení cílená na opakování slovní zásoby.

### 2.3.3. Gymnázium nad Alejí v Praze, II. díl

Třetí nahrávka byla opět pořizena na pražském Gymnáziu Nad Alejí, nicméně s jinou vyučující a v jiné třídě. Jednalo se o žáky 2. ročníku 4letého gymnázia, při nahrávání bylo přítomno 8 žáků z 15. Francouzštinu mají 2. rokem (tedy rok a půl, nahrávka probíhala v březnu) a téměř všichni začínali se studiem bez předchozích znalostí. Vyučující odhaduje jejich úroveň na A1-A2. Výuka francouzštiny probíhá 4x týdně a pracují s učebnicí Edito. Vyučující je označil jako mnohem méně motivovanou třídu, než jsou jejich kolegové na 8letém gymnáziu.

Hodina byla zaměřena na opakování již nabyté slovní zásoby (domácí práce, trávení volného času) a gramatiky (předložky a členy) v konverzaci a na procvičení konverzačních dialogů a komunikačních dovedností mezi žáky navzájem.

Překlad zde byl v této hodině zapojován relativně často, nicméně opět to nebyla strategická výuková metoda, jeho užití velmi často reagovalo na porozumění/neporozumění ze strany žáků. Byl využit zejména jako způsob pro konfirmaci porozumění dané slovní zásobě.

Identifikovali jsme překladová konverzační cvičení **na opakování slovní zásoby a gramatiky**. Viz příklady níže. V některých případech byl překlad využíván pro **vysvětlení specifického rozdílu**.

(70) Mercredi, je joue de la guitare, když tam dám člen, myslím tenhle týden, v žádném případě à; když to dám do plurálu, tak se to opakuje, **les mercredis, j'appelle ma mamie**, ve středu vždycky volám babičce

(71) **les vendredis on sort avec des amis**, každé pátek chodím někam s kámošema, a předložka s měsíci? V květnu, Žák: buď je tam, uč: ne buď je tam, je tam vždycky jenom jedna, Žák: to jsou potom ty roční období, uč: en, takže v květnu, Žák: en mai, uč: v prosinci, Žák: en décembre, učitel : v listopadu, Žák: en novembre,

(72) Le lundi, když řeknu **le lundi, je fais des exercices**, tak to znamená, *tohle pondělí jdu cvičit*, ale **les lundis**, to znamená *každé pondělí chodím cvičit*

(73) Bien, vous avez déjà la page 91, Nina, s'il te plait, tu peux lire le vocabulaire, je dicte en tchèque et tu trouves le mot correct dans le cadre violet, d'accord, vous trouverez l'équivalent en FR, Učitel: **oblékat se**, Žák: s'habiller, uč: **prát**, sáro, Žák: faire la lessive, uč: **uklízet**, Žák: faire le ménage, Učitel: **stará se o děti**, Žák: il s'occupe des enfants, Učitel: très bien, **zahradničit**, Žák: faire du jardinage, jak byste dali zápor, zase opakuji, co už jsme měli – **nezahradničím** – Žák: je ne jardine pas, Učitel: rpt, voilà, mais ce n'est pas la question que je veux vous poser, je ne fais pas --- Žák: de jardinage, Učitel: oui, de jardinage **Faire la vaisselle** c'est quoi? Žák: mýt nádobí, to jsme si říkali, že když myjeme nádobí, je to vždycky strašně veselý, že jo.. –

(74) D'accord, uč: a **uděláme rýži** se řekne? *Nous faisons* ou *on fait*, a **rýže**, jídlo, jaký tam bude člen, c'est **l'article partitif, dělivý člen**, donc *on fait du riz*, d'accord,

(75) A po ránu, předložka mě tam koplá, jak je to ráno, jak je odpoledne, **jaký předložky tam cpeme?** pas de préposition, **le matin je me lève a sept heures**, ráno vstávám v sedum, **le soir, je me couche à 22 heures**, večer uléhám ve 22,

(76) Takže **la tâche**, domácí práce, i **úkoly** může někdo říkat, *les tâches*, tak je to takový větší úkol, protože **le devoir** je vyplnit cvičení, ale la tâche je něco objemnějšího, a pak jsme tam měli la vaisselle, merci bcp, merci

(77) **Attention**, les filles, **activité, une activité, ce n'est pas un devoir, ce n'est pas une tâche domestique**, faire la vaisselle, faire la lessive, faire le ménage, *domáci práce jsou práce, to nejsou aktivity, bacha*, jo

(78) ale **to je dřina to je fuška**, bysme řekli *c'est du travail*

(79) *Quelle heure est-il?* To znamená Žák: *kolik je hodin*

(80) C'est l'Espagne? Žák: non, uč: il est jak se řekne v *Itálii*? Žák: a rome, *en italie*, uč: rpt, ženského rodu, *en Italie, en Espagne, comme ça*, a kdyby byl mužského rodu, Žák: au Japon, Učitel: *do Portugalska, au Portugal*

(81) Comment on prononce *sedum hodin*? Žák: *sept heures*<sup>13</sup>

(82) Dokonce to má stejnou výslovnost jako *tato hodina, cette heure*

Dále se opět objevují **překlady klíčových slov**, v některých případech motivovány **neporozuměním ze strany studentů** či vysvětlení **nuancí mezi oběma jazyky** (89).

(83) Žák: je suis, jak se řekne ten *soused*? Učitel: no jak se řekne ten *soused*, máš to na tabuli, Žák: je suis le voisin, Učitel: správná výslovnost *voisin*, et elle..

(84) Učitel: bon, *nesnášet zahradničení* – je *déteste* ne zahradu, ale jardi... Žák: *jardinage*, Učitel: *le jardinage*,

(85) A la maison, deux générations, c'est la maman, et sa fille, d'accord? Elles partagent les *tâches domestiques, domácí práce*

(86) Ici, vous, vous êtes deux *voisins*, c'est quoi? Etre voisin, ? Žák: *sousedi*

(87) Žák: jenom, můžu otázku, když teda řeknu to *les lundis*, tak je to jako *každý pondělí*, Učitel: ano, Žák: a můžu to říct chaque lundi, Učitel: aussi

(88) il est midi, douze heure, a donc il est midi douze heures *pile* – *pile* znamená: *přesně*, na chlup *přesně*

(89) Vous connaissez quelques monuments historiques à Rome? Žák: koloseum, Učitel: ano, il visite les monuments historiques, donc c'est visiter, vzpomenete si když *navštívíme* kámoše, babičku nebo jedeme za někým, používáme visiter? Žák: ne, uč: používáme co? Žák: aller uč: *aller voir q*, navštívit někoho, protože *une visite* je taková *ta komentovaná, strohá*, kdybyste šli visiter vos grand-parents, tak by vám dědeček řekl – tady máme koupelnu, tady máme záchod, zahrada je

<sup>13</sup> Ve výše uvedených příkladech (81 a 82) rovněž vidíme propojení metody překladu s tréninkem výslovnosti, tedy propojení dvou výukových aktivit.

500 m čtverečních, to je visiter, můžete Rome – visite, nebo **aller voir q**, navštívit někoho, neplést, jasan

(90) Ou habite-il? Žák: já vím, Tomáš habite, jak se řekne **blízko**? Učitel: *proche de, près de, Žák*: près de, près de Drinopol

(91) Aujourd'hui on est quel jour? Donc mercredi prochain, **il rentre**, *vrátí se*

Poslední výskyt překladu jsme identifikovali v situaci, kdy vyučující **žadávala pokyny ke konverzační aktivitě pouze ve francouzštině a ujišťovala se**, že žáci jejímu zadání správně rozuměli. Viz příklady níže.

(92) Vous deux, les filles, **vous êtes la maman et la fille, et la maman demande des tâches domestiques qu'est-ce qu'il faut faire à la maison.** tu vas faire la lessive tous les vendredis, tu vas faire le ménage dans le garage, je vais faire les courses et toi, tu t'occupes des animaux, donc, une est la maman, et l'autre le petit enfant, d'accord, vous êtes chez vous à la maison et vous pouvez partager les tâches domestiques c'est clair? Vous faites un dialogue, en tchèque **vous pouvez traduire ce que je veux que vous fassiez, můžete přeložit, co chci, abyste udělali**, abych se ujistila, že víte, co máte dělat? Žák: *jedna je máma, jedna je dítě, má být nějaký dialog o domácích pracích ...takže vy to takhle dáte do kupy*

(93) Ici, vous, vous êtes deux **voisins**, c'est quoi? Etre voisin, ? Žák: *sousedi*, Učitel: ano, **donc vous habitez l'un à côté de l'autre, et vous parlez de vos loisirs, quels sont vos hobbies?** D'accord, donc j'adore le jardinage, j'adore les arbres dans le jardin comme ça, je déteste faire la lessive, mais j'aime bien cuisiner, je peux vous inviter, on peut dîner ensemble, *tak, jste sousedi, potkali jste se na zahrádce, a sdílíte, povídáte si o tom, co vás baví*, nebaví ohledně údržby domu, sednete si večer na dvě deci, na barbecue, atd. sousedský rozhovor

V této hodině sloužil překlad zejména pro upevnění a procvičení již nabytých znalostí a rovněž pro vyjasnění některých klíčových slov. Byl zapojen i vědomě jako typ konverzačního cvičení či při zadávání instrukcí k výukové aktivitě.

#### 2.3.4. Gymnázium Jana Keplera v Praze

Čtvrtou nahrávku jsme nahrávali na Gymnáziu Jana Keplera v Praze. Jednalo se o mix žáků 2. ročníku 4letého gymnázia a sexty 8letého gymnázia, kteří byli před začátkem výuky francouzštiny seřazeni dle dosavadní jazykové úrovně. Tato skupina byla „prostřední“, tedy ani ne úplní začátečníci, ani ne pokročilí, vyučující je označil jako úroveň lepší A2+. Při nahrávání bylo přítomno 13 žáků z 16. Hodiny francouzštiny probíhají 3x týdně a pracují s učebnicí Edito, i když vyučující preferuje práci s vlastně připravovanými dokumenty. Hodina byla zaměřena na opakování slovní zásoby (profese a nábytek či vybavení domu), vysvětlení nové gramatiky (complément d'objet direct) a její procvičení překladovým konverzačním cvičením.

Hodina francouzštiny zde probíhala převážně ve francouzském jazyce, vyučující se snažila i složitější gramatické jevy z velké části vysvětlovat pouze ve francouzštině a motivovat žáky k porozumění. Určité dovysvětlování pak následně probíhalo i v českém jazyce, ale nebyla to hlavní výuková strategie.

Překlad se vyskytoval zejména při **překládání klíčových slov či frází** nebo při **dovysvětlení komplikovanějšího jevu k porozumění**. Viz následující příklady:

(94) Bonjour à tous encore une fois, j'aimerais bien commencer, **les verbes**, *slovesa*

(95) il faut marquer **tous les verbes**, *všechna slovesa*

(96) et il faut se concentrer sur **la liaison**, *to je spojení*

(97) N'utilisez pas ces compléments, utilisez les **substantifs**, non, n'utilisez pas le COD dans le tableau, et utilisez les **substantifs**, *podstatná jména*

(98) il faut parler **au présent**, *v přítomnosti*,

(99) Učitel: elle fabrique l'étagère en bois, Žák: **elle la fabrique en bois**, Učitel: může být, a nebo jenom **il le fabrique**, *jo dělá ho ze dřeva* nebo jenom *dělá to*, super, très bien

Další zapojení překladu jsme identifikovali při **zadávání instrukcí k výuce**, či **při překládání ukázkového příkladu**, překlad zde tedy plní funkci zajištění bezchybného porozumění celou skupinou.

(100) **C'est tout ce que je fais maintenant**. *To je všechno, co teď dělám.*

(101) **tu choisis le film**, *vybíráš si film*

(102) *Poslední otočka, dernier mouvement*

(103) *Tak máte k tomu nějaké dotazy? Questions?*

(104) super, a *můžete to dokončit, vous pouvez la finir*

V následujících dvou příkladech jsme rovněž identifikovali **překlad související s vysvětlením nové gramatiky**, nicméně primárně byla nová gramatika (COD) vysvětlována buď pouze ve francouzštině nebo následně dovysvětlena v češtině. Role překladu zde nebyla nijak patrná.

(105) *Complément d'objet direct, Co byste mysleli v češtině, že to jako je, tenhle komplement?*

(106) uč: elle fabrique l'étagère en bois, Žák: *elle la fabrique en bois*, Učitel: může být, a nebo jenom *il le fabrique*, jo *dělá ho ze dřeva* nebo jenom *dělá to*, super, très bien

Překlad byl zapojen ve formě **dvou konverzačních cvičení**, kdy vyučující měla za cíl procvičit nově probíranou gramatiku (COD – 107, 108) a opakovat gramatiku již probíranou (slovesné tvary – 109). Překládání probíhalo jak z češtiny do francouzštiny, tak z francouzštiny do češtiny.

(107) il me regarde, *il te regarde*, Emo: Žák: *on se na tebe dívá, il regarde Kačka*, sleduje, *dívá se na Kačku, il les regarde*, Žák: *on se na ně dívá*, Učitel: très bien, Učitel: jak by bylo *on se na něj dívá* ? on se dívá a na něj, Žák: *il le regarde*, Učitel: *il le regarde... ça, c'est la forme masculine, et féminine, (le, la), Učitel: *on se na nás dívá*, Viky: Žák: *il nous regarde*, Učitel: très bien, *on se na vás dívá*, Žák: *il vous regarde*, Učitel: ano, *on se na něj dívá, il le regarde**

(108) Il me regarde. Si, c'est bien de le traduire en TCH Comment vous traduisez la phrase en tchèque, *Il me regarde.* ? Žák: *on mě sleduje*, super,

(109) Sophie, nous dormons, Učitel: oui, nous dormons, vy jste odešli, Žák: hmm, vous avez..je to tam jako normálně, Učitel: vy jste odešli,- klasika, Žák: není to pravidelný sloveso, Učitel: jednak je to nepravidelný a druhak, není tam avoir, je tam..., Žák: jo *je to pohybový*, Učitel: voilà, *c'est un verbe de mouvement*,

V jednom případě také došlo k **neporozumění žáka určitému slovíčku**, vyučující zvolila nejprve postup vysvětlení významu opisem, žák navrhnul doslovný překlad sám a až následně vyučující použila metodu doslovného překladu pro confirmaci.



(110) Žák: co je **nettoyer** ? Učitel: **nettoyer**, imaginez, vous avez la voiture dégoûtante, donc il faut la **nettoyer**, Žák: *čistit*, Učitel: *čistit* jo,

V této výukové hodině byl překlad zapojen cíleně jako metoda procvičování gramatiky a pro zadávání určitých instrukcí. Gramatika byla vysvětlována induktivním způsobem. Můžeme konstatovat, že celkově nebyl častou a hojně užívanou metodou výuky, spíše ve velmi specifických případech (porozumění klíčovému slovu, neporozumění ze strany žáka, překlad určitých pokynů k výuce).

### 2.3.5. Gymnázium Christiana Dopplera v Praze

Poslední, pátou nahrávku jsme nahrávali na Gymnáziu Christiana Dopplera v Praze. Jednalo se o žáky primy (tedy 6. třída), začátečníky, kteří mají francouzštinu přibližně 8. měsíc. Při nahrávání bylo přítomno 9 žáků z 10 a výuka francouzštiny zde probíhá 4x týdně (jedná se o třídu jazykové větve). Vyučující je označila jako velmi šikovné a učenlivé žáky. Pracují s učebnicí *C'est parti A1*, nicméně vyučující si hojně připravuje vlastní materiály a zapojuje do výuky i moderní technologie (Chat GPT, Interkorp, promítací tabule, atd.).

Tato hodina byla zaměřena primárně na opakování již nabyté slovní zásoby (adjektiva a podstatná jména pro popis osobnosti), procvičování konverzace mezi žáky navzájem a významná část hodiny byla věnována aktivizující hře na „frontu“ (queue). Jednalo se již o 6. hodinu, takže příprava byla motivována i načasováním hodiny, velká část aktivity byla přenechána na straně žáků.

Překlad se nejvíce objevoval při překládání **pokynů k výuce** pro usnadnění pochopení celou skupinou (jednalo se o převážně o auto-répétition auto-déclenchée):

(111) Vous avez **encore les questions concernant les tests**? *Otázky nějaký k testu ještě?*

(112) Žák: máme vám to donést? Učitel: oui, **je vais les ramasser**. Učitel: *já si je pak vezmu*.

(113) Žák: Il est beau, elle est beau, Učitel: **c'est différent**, *tady to je jiný*

(114) **Deuxièmement**, *druhý*, ještě někdo si vzpomene na druhý?

(115) maintenant on va jouer un jeu, il faut faire la **queue**, qu'est-ce que c'est la queue, **il y a une personne, et derrière, il y a une autre personne**, vous avez compris, les filles? Učitel: *řada*, jo, nebo *fronta*. Máte udělat *frontu*, tak, aby to odpovídalo tomu popisu

(116) ***Vous pouvez parler seulement français, jenom francouzsky můžete mluvit***

(117) ***Il faut parler avec les autres – musíte mluvit s ostatními***, abyste zjistili, jakéj popis

(118) Alors ***ça, c'est un cercle***, = *máte tady kruh*

(119) Vous pouvez ***faire ça***, *můžete si zatleskat* <sup>14</sup>

(120) ***Maintenant, essayez de décrire les personnes, zkuste teď popsat, co na těch fotkách vidíte***

(121) Donc merci ***et pour finir, tak ještě před koncem***

(122) Donc on va ***pratiquer*** le vocabulaire ***vendredi***, *projdeme si to v pátek*

(123) Gardez bien le papier, jo, ten papír si pak uschovejte, ***vendredi, on va écrire le test, tak v pátek budeme psat test***,

Dále jsme překlad identifikovali jako **součást některých cvičení**. Nejednalo se o systematické překládání, ale spíše jako podpora a potvrzení pro žáky, aby došlo k jejich podpoření a motivování k další aktivitě. Cvičení byla prováděna na interaktivní tabuli, kde byla procvičovaná slovní zásoba znázorněna pomocí obrázků, a žáci měli za úkol vyslovit pojem ve francouzštině. Překlad je tedy zapojován opět kreativnější formou za pomoci moderních technologií a není primární výukovou aktivitou, ale funguje spíše jako podpůrná a potvrzovací metoda.

(124) le vocabulaire, Amálko, ***vlasý – les cheveux***, Učitel: oui, les cheveux, Terko, ***oko, oči***: Žák: *un œil, les yeux*, Učitel: super, Žák: le nez, et il nous reste brada, Amálko, Žák: un menton, Učitel: un menton,

(125) On continue, tak Lauro, ***velký, vysoký*** – Žák: il est *grand*, Učitel: il est *grand*, elle est... Žák: grande

(126) Tak, ***quelqu'un qui est entre – tak někdo, kdo bude mezi*** tím, někdo kdo ***je střední postavy***, Verčo: Žák: *il est de la taille moyenne*, Učitel: oui, *il est de taille moyenne*

<sup>14</sup> V příkladu 119 probíhalo i názorné ukázání aktivity ze strany vyučující. Je možné, že důvod byl přílišná obtížnost pojmu „zatleskat“ ve FJ pro žáky, a proto vyučující zvolila raději názorné předvádění, nebo si v danou chvíli nemohla sama na výraz vzpomenout.

(127) *Elle est célibataire, Takže je svobodná*

Překlad byl dále přítomen ve chvíli, kdy žáci **neznali význam slova** (zadání na aktivitu „queue“ bylo pouze ve francouzštině). Primární reakce vyučující však nebyla doslovným překladem, ale využívala například metodu obrázku nebo vysvětlením. Překlad byl pak využit opět jako metoda potvrzení správného porozumění.

(127) Žák: co je to tresse? C'est q avec les cheveux, ... [vyučující maluje na tabuli cop], je to cop...Žák: a *crêpu*? Učitel: *crêpu*? To jsou *hodně kudrnatý vlasy*,

(128) Žák: qu'est-ce que c'est devant? Učitel: je suis ici, tu es devant, elle est derrière

(129) Žák: que signifie rondelé, Učitel: rondelé? C'est grand comme ça, oui

Tato hodina byla primárně vedena ve francouzštině (přestože se jednalo téměř o začátečníky) a byla zaměřena na procvičování a opakování již nabyté látky. Překlad byl zapojen zejména pro zadávání pokynů k výuce či pro překlad části cvičení, aby potvrdil význam dané slovní zásoby a motivoval žáky k další spolupráci. Rovněž sloužil jako ujištění žáků při neznalosti určité slovní zásoby, i když ne jako prvotní metoda. Vyučující na základě svých slov uvedla, že celkově má metodu překladu ráda, nicméně s ní nepracuje jako s primární metodou, ale spíše pro pozdější ujištění a motivaci žáků.

Závěr analýzy video a audio záznamů z výuky

Analýza nahrávek hodin francouzštiny nám poskytla velmi komplexní obrázek toho, jak v hodinách probíhá komunikace mezi vyučujícími a žáky a jakou roli zde sehrává metoda překladu. Naše pozorování potvrzuje to, co vyučující již v určité formě uváděli v rámci dotazníkových šetření, tedy že metoda překladu není primární výukovou metodou využívanou v současné výuce a překládání nepatří mezi klíčové cíle výuky. Nicméně ukazuje se, že překlad z moderní výuky nevymizel (i když většina učitelů uvádí jako svůj hlavní cíl ve výuce komunikaci), a naopak má v některých ohledech nezastupitelnou roli, zejména v případě motivace žáků a jejich ujištění v klíčových situacích. Na základě analýzy pěti nahrávek můžeme konstatovat, že překlad v komunikaci mezi učitelem a žákem je funkční a využíváný v následujících případech:

- překlad klíčových slov nebo frází

- překlad instrukcí k zadávaným aktivitám
- konverzační překladová cvičení na upevnění nebo opakování slovní zásoby či gramatiky
- překlad v případě nepochopení určitému slovíčku/frázi ze strany žáků (nicméně doslovný překlad nebývá většinou první volba, ale spíše až druhá volba sloužící jako potvrzení správnému porozumění; první volba většinou bývá vysvětlení opisným vyjádřením nebo obrázkem)
- překlad pro vysvětlení nuancí v obou jazycích (komparativní překlad) či vysvětlení komplikovanějšího jevu
- překlad při vysvětlování gramatiky (velmi zřídka)
- překlad jako confirmace a motivace pro žáky (např. během procvičování slovní zásoby)
- překlad pro kontrolu porozumění obsahu výukové aktivitě

Jak vidíme, překlad je v komunikaci mezi učitelem a žákem stále velmi funkční a přítomný, avšak jeho primární role je spíše ujišťovací a motivační. Překlad je zapojován primárně v důležitých fázích hodiny, jako je zadávání instrukcí, překlad klíčových slov či nepochopení ze strany žáků. Konverzační překladová cvičení stále mají ve výuce své místo při upevnění nově probírané látky či při opakování látky probírané dříve. V rámci nahrávaných hodin jsme však pozorovali i zapojení překladu „kreativnějšími“ způsoby, jejichž primární motivací není překlad, ale i rozvoj dalších dovedností. Tyto příklady uvádíme níže:

- překlad klíčového slova společně s procvičením pravopisu
- překlad skrz názorné ukazování a zapojení vlastního těla
- překlad klíčového slova spojený s procvičením výslovnosti
- překlad pomocí obrázků na papíře či na interaktivní tabuli
- intuitivní procvičení překladu při konverzaci, zapojení běžných konverzačních frází

Je tedy patrné, že tendence zapojovat překlad novými, „kreativnějšími“ způsoby ve výuce jsou stále aktuální, a že sami učitelé se snaží překlad ve výuce ozvláštnit novými přístupy, ať už za pomoci moderních technologií či modifikací typu překladového cvičení směrem k rozvoji dalších komunikačních dovedností či vyšší atraktivitě.

Závěrem můžeme shrnout, že překlad v komunikaci mezi učitelem a žákem v současných hodinách francouzštiny představuje důležitou součást výuky a učitelé se ho snaží zapojovat

kreativním způsobem tak, aby překlad nebyl primární cíl daného cvičení, ale aby žákům umožňoval rozvoj dalších (nejen) komunikačních dovedností. V některých případech - zejména u zadávání pokynů u začátečníků - by však mohlo být zajímavé snížit frekvenci překladu, a vystavit tak žáky ve větší míře studovanému jazyku, což může následně přinést lepší výsledky ve výuce.

### Závěr praktické části

V rámci praktické části jsme analyzovali současnou výuku francouzštiny pomocí dotazníkového šetření, které bylo určeno vyučujícím, a na základě video a audio nahrávek konkrétních výukových hodin. Můžeme konstatovat, že v obou případech jsme dospěli k obdobnému závěru, tedy že překlad je využíván zejména jako metoda opakování a upevňování slovní zásoby, pochopení instrukcí k výuce celou skupinou či porozumění komplikovanějším strukturálním či syntaktickým rozdílům mezi oběma jazyky. To, že jsme v obou částech (analýza dotazníků i analýza nahrávek hodin) dospěli k obdobnému závěru, hodnotíme jako pozitivní výsledek. Nahrávky nám poskytly reálný obraz výuky francouzštiny a konkrétní formy zapojení překladu v komunikaci mezi učitelem a žákem, a díky dotazníkovému šetření jsme získali informace od vyučujících ohledně jejich vnímání metody překladu, jejího vědomého zapojení do výuky a jejich motivace pro užívání překladu, což nám umožnilo reflektovat reálnou praxi získanou nahrávkami. V obou částech jsme tedy identifikovali překlad jako funkční metodu výuky zejména pro podporu a motivaci žáků v důležitých fázích výuky a zároveň se potvrdila zmiňovaná snaha o kreativní zapojení metody překladu ze strany vyučujících.

## ZÁVĚR

Diplomová práce *Překlad ve výuce francouzštiny v českém kontextu* zkoumá roli překladu v současné výuce francouzštiny na středních a základních školách. V rámci teoretické části jsme prostřednictvím nástinu historie metodologií představili různé přístupy k výuce cizího jazyka a jejich využívání či nevyužívání metody překladu jako funkčního prvku výuky. Překlad jako funkční a primární metoda výuky byl nejvíce praktikován v rámci gramaticko-překladové metodologie, nicméně v rámci dalších nově vznikajících metodologických přístupů téměř vymizel. S nástupem komunikativního přístupu dochází k mírné rehabilitaci metody překladu a objevují se snahy o redefinici a rozšíření jejího chápání. Na základě námi získaných dat se v současné době učitelé francouzštiny na českých školách hlásí většinou ke komunikačnímu přístupu a výsledky našeho dotazníkového šetření i analýza získaných nahrávek ukazují, že překlad je v současné výuce francouzštiny zastoupen jako důležitý prvek výuky. Potvrzuje se tím naše úvodní hypotéza, že *„překlad ve výuce francouzštiny je v současné výuce stále hojně přítomen a že má i v aktuálních výukových přístupech své opodstatnění, pokud s ním vyučující pracuje kreativně a v souladu s rozvojem čtyř základních kompetencí“*. Odpovědi získané v rámci dotazníkového šetření nám ukazují řadu situací, ve kterých metoda překladu představuje pro učitele vhodný a nezastupitelný prvek výuky: např. překlad abstraktních pojmů, překlad pro poukázání na rozdíly mezi jazyky, pro lepší pochopení některých tematických a gramatických jevů, jako prostředek dovysvětlení probírané látky, překlad jako motivace studentů (zejména začátečníků), překlad za pomoci moderních technologií (přičemž překladová cvičení jsou prováděna v rámci výuky), u začátečníků, pro ušetření času či v kombinaci s jinými výukovými metodami. Obdobné závěry nám konkrétními příklady v komunikaci mezi učitelem a žákem potvrdila i analýza nahrávaných hodin. Vyučující zapojovali metodu překladu např. pro překlad klíčových slov nebo frází, pro překlad instrukcí k zadávaným aktivitám, konverzační překladová cvičení na upevnění nebo opakování slovní zásoby či gramatiky, překlad pro vysvětlení syntaktických či strukturálních rozdílů mezi oběma jazyky, překlad jako confirmace a motivace pro žáky (např. během procvičování slovní zásoby), překlad pro kontrolu porozumění obsahu výukové aktivitě či překlad při vysvětlování gramatiky. Role překladu je v těchto případech zejména motivační, confirmační a kontrolní a tvoří jakýsi „záchytný bod“ pro žáky v klíčových a náročnějších fázích výuky. Druhý aspekt, který jsme v rámci této práce identifikovali, je tendence a snaha vyučujících „ozvláštnit“ a „rozšířit“ metodu

překladu tak, aby to nebyl primární a jediný cíl dané aktivity, ale aby docházelo k rozvoji i dalších dovedností. Jednalo se např. o překlad klíčového slova společně s procvičením pravopisu, překlad skrz názorné ukazování a zapojení vlastního těla, překlad klíčového slova spojený s procvičením výslovnosti, překlad pomocí obrázků na papíře či na interaktivní tabuli. Dále jsme také u několika vyučujících identifikovali zapojení metody překladu v případě neporozumění ze strany žáka až jako druhou volbu – tedy plnící roli spíše konfirmačního charakteru. První volba bylo buď opisné vyjádření pojmu, nebo překlad pomocí obrázku. Tyto výsledky korespondovaly i s odpověďmi učitelů v dotazníkovém šetření. Snahy o rozšíření chápání metody překladu byly patrné i při analýze učebnic. Většina uváděných učebnic je založených na komunikativním přístupu a překladová cvičení v tradičním chápání se téměř nevyskytují. Naopak jsme ale zaznamenali snahy o zavádění cvičení na reformulaci, práci se synonymy a ekvivalentními výrazy a cvičení na syntézu informací z autentického dokumentu. Časté byly i úkoly na povídání o kulturních a civilizačních realitách rodné země žáků. Právě práce z autentickými dokumenty, jejíž cílem je primárně porozumění globálnímu smyslu dokumentu spíše než doslovný překlad celého obsahu, může přinést další rozšíření chápání pojmu překlad směrem např. k mediaci. V dotazníkovém šetření se objevovaly tendence k rozšíření pojmu překlad na krátké „résumé“ či syntézu tak, aby byl předán hlavní smysl sdělení bez nutnosti doslovného překládání. Pod mediaci by bylo možné zapojit i aktivity, ve kterých doslovný překlad není možný (např. u reklamních sloganů), kdy je třeba zapojit i hlubší znalosti z reálií a kultury dané země a sdělení je nutné tzv. „lokalizovat“ do mateřského jazyka. Lokalizace by tak mohla být aktuální a obohacující výuková aktivita blízká překladu také zastřešená pod pojmem mediace. V případě, že je vhodné a potřebné provádět doslovný překlad (např. u klíčových slov), identifikovali jsme také možnosti, jak tuto aktivitu obohatit moderními přístupy k výuce: vyučující zmiňovali termín kolaborativního překladu se zapojením celé skupiny, či individuální práci s moderními překladatelskými technologiemi (např. DeepL slovník).

Závěrem této práce tedy konstatujeme, že metoda překladu tvoří nedílnou a nenahraditelnou součást současné výuky francouzštiny na českých školách, i když od tradičního chápání v rámci gramaticko-překladové metodologie prošla značnou proměnou. Rozšíření chápání metody překladu a kreativita směrem k jejím formám může představovat atraktivní a motivační prvek ve výuce, stejně jako bezpečnou kotvu pro žáky během jejich studia. Z druhé strany je také potřeba dbát na to, aby žáci nebyli vystaveni překladu nadbytečně, a aby byli do určité míry vystaveni

„diskomfortu“ neporozumění, což jim může umožnit lépe proniknout do cílového jazyka za předpokladu, že toto neporozumění není systematické.



### **Seznam použité literatury:**

- Causa, M. (1996, 4). L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. Les Carnets du Cediscor , p. 111-129.
- Cocton, M.-N. (2015). Génération A1. Paris: Didier.
- Cuq, J.-P., & Gruca, I. (2017). Cours de didactique du français langue étrangère et seconde. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- Dellar, H., & Walkley, A. (2017). Teaching Lexically: Principles and practice . Delta Publishing.
- Dodin, M. F. (2022). Edito A2. Paris: Didier.
- Dvořáková, L. (2016). Komunikativní přístup ve výuce francouzštiny jako cizího jazyka. Diplomová práce. Plzeň: Západočeská univerzita v Plzni.
- Germain, C. (1993). Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: CLE International.
- Girardet, J. (2014). Echo A1. CLE International.
- Gougenheim, G., & Rey, A. (1966 et 1975, 3 20). Les mots français dans l'histoire et dans la vie. Navštíveno 3. prosince 2023 z Bison: [http://bison.ihep.su/~kachaev/Marina/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B5/Les\\_Mots\\_francais\\_dans\\_l\\_histoire\\_et\\_dans\\_la\\_vie.pdf](http://bison.ihep.su/~kachaev/Marina/%D0%A3%D1%87%D0%B5%D0%B1%D0%BD%D0%BE%D0%B5/Les_Mots_francais_dans_l_histoire_et_dans_la_vie.pdf)
- Haggerty, H. K. (2020, 6). Motivations de l'alternance codique dans le contexte de classe de langue. Convergences francophones, p. 64-73.
- Häuslerová, K., & Nováková, M. (2008, květen). Metody cizojazyčné výuky. Filling: časopis pro filosofii a lingvistiku.
- Choděra, R. (2006). Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru. Praha: Academia.
- Ivan, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (SGAV). Dialogos, p. 16-20.
- Janíková, V. (2022, Březen 28). Didaktika cizích jazyků aneb jak naplňujeme sny Komenského. Navštíveno 22. listopadu 2023 z Zprávy z MUNI: <https://www.em.muni.cz/komentare/14986-didaktika-cizich-jazyku-aneb-jak-naplnujeme-sny-j-a-komenskeho>
- Jeanmaire, G. (2017, March ). Traduction pédagogique participative et collaborative dans l'enseignement du FLE. The French Review, p. 138-155.
- Kestránková Boccou, M. (2021, 12 1). Společný evropský referenční rámec pro jazyky v současnosti, mediace a její využití ve výuce jazyků. Navštíveno 8. prosince 2023 z Metodický portál RVP.cz: <https://clanky.rvp.cz/clanek/23065/SPOLECNY-EVROPSKY-REFERENCNI-RAMEC-PRO-JAZYKY-V-SOUCASNOSTI-MEDIACE-A-JEJI-VYUZITI-VE-VYUCE-JAZYKU.html>

- Korostenski, J. (2016). K postavení ruštiny v českých zemích a na Slovensku do roku 1989. Opera Slavica = Slavistické rozhledy, p. 42.
- Kovács, M. (květen 2019). Le rôle de la traduction dans l'enseignement du FLE. Cizí jazyky: časopis pro teorii a praxi, p. 18-24.
- Kučerová, M., & Pagani, C. (2022). Et si on discutait. Praha: Magdalena Kučerová.
- MŠMT. (2021, leden 26). Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Navštíveno 9. ledna 2024 z Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- NK Langa. (2024). Lokalizace vs. překlad. Navštíveno 5. dubna 2024 z NK Langa: <https://www.nk-langa.cz/preklady-webu-a-software/lokalizace-vs-preklad/>
- Pařízek, V. P. (1987). Jan Amos Komenský a jeho odkaz dnešku. České Budějovice: Státní pedagogické nakladatelství.
- Pravdová, M. (2007). Francouzština nejen pro samouky. Leda.
- Rada Evropy. (2023). Mediation in the Common European Framework of Reference. Navštíveno 5. února 2024 z Mediation in teaching, learning and assessment: <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2020-2023/Mediationinteachingandaassessment/MediationintheCouncilofEurope/tabid/5534/language/en-GB/Default.aspx#:~:text=In%20the%20CEFR-CV%2C%20the%20concept%20of%20mediation%20focuses,text%2C%20b%29%20mediating>
- Nováková, S. & kol. (2012). Le français entre nous 1. Praha: Nakladatelství FRAUS.
- Špačková, S. (2017, 5). Všeobecná teorie překladu. Navštíveno 5. března z webové stránky Filozofické fakulty Masarykovy univerzity: [https://is.muni.cz/el/phil/jaro2017/PRJ006/um/69418595/1.\\_Vseobecna\\_theorie\\_prekladu.pdf?lang=cs](https://is.muni.cz/el/phil/jaro2017/PRJ006/um/69418595/1._Vseobecna_theorie_prekladu.pdf?lang=cs)
- Wikipedia, G. (2010). Společný evropský referenční rámec pro jazyky. Navštíveno 3. dubna 2024 z Gaz wiki: [https://gaz.wiki/wiki/cs/Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_for\\_Languages#:~:text=Byla%20sestavena%20Radou%20Evropyjako%20hlavn%C3%AD%20sou%C4%8D%C3%A1st%20projektu%20%E2%80%9EJazykov%C3%A9,a%20hodnocen%C3%AD%2C%20kter%C3%A1%20plat%C3%AD%20pro%20v%C5](https://gaz.wiki/wiki/cs/Common_European_Framework_of_Reference_for_Languages#:~:text=Byla%20sestavena%20Radou%20Evropyjako%20hlavn%C3%AD%20sou%C4%8D%C3%A1st%20projektu%20%E2%80%9EJazykov%C3%A9,a%20hodnocen%C3%AD%2C%20kter%C3%A1%20plat%C3%AD%20pro%20v%C5)