

Rozvoj dovednosti akademického psaní v češtině pro cizince

Development of Academic Writing Skills in Czech for Foreigners

Romana Kratochvílová

Abstrakt: Článek se zaměřuje na rozvoj dovednosti psaní v češtině jako cizím jazyce, zejména v akademickém prostředí. Klade si za cíl nastínit možnosti přístupu k psaní ve smyslu rozvíjení nejen písemné produkce s jeho specifiky, ale také dalších dovedností. Stručně zmiňuje tradiční pojetí písemného projevu v cizojazyčné výuce, které neodpovídá současným požadavkům komunikačně zaměřené výuky. Představuje psaní jako proces skládající se ze tří fází a zamýšlí se nad využitím tohoto pojetí v jazykovém vyučování. Na základě zkušeností z vedení vysokoškolského kurzu akademické češtiny pro cizince uvádí příklad realizace písemné úlohy zahrnující rozmanité aktivity během přípravné fáze a ukazuje význam závěrečné kontrolní fáze pro rozvíjení kompetenčních dovedností studentů.

Klíčová slova: čeština pro cizince, psaní, proces psaní, akademický jazyk

Abstract: The article focuses on the development of writing skills in Czech as a foreign language. It aims to outline the possibilities of writing in the sense of developing not only written production with its specifics, but also other competence skills. The paper provides an example of the realization of a written assignment in the teaching of academic Czech for foreigners.

Key words: Czech for foreigners, writing skills, writing process, academic literacies

1 Úvod

Písemný projev je aktivní a komplexní řečová činnost, která je úzce propojena s ostatními řečovými dovednostmi. Odvozuje se od mluvené řeči, ale v procesu komunikace plní specifické funkce související s komunikačním cílem a s podmínkami komunikační situace. V jazykovém vyučování má psaní zcela mimořádné postavení, neboť podporuje rozvíjení mluvení i poslechu a čtení s porozuměním, osvojování lexikálních i gramatických jazykových prostředků, zdokonalování výslovnosti i pravopisu (Zajícová, 2011, s. 104). Kromě toho ale představuje svébytnou a náročnou formu jazykového vyjadřování, v níž se uplatňují zvláštní pravidla.

Na rozdíl od ostatních dovedností, které pod vlivem nejnovějších vědeckých poznatků v oblasti lingvistiky, psycholingvistiky, neurolingvistiky a dalších příbuzných věd didaktiky cizích jazyků zaznamenávají výrazné změny v přístupu k cizojazyčnému vyučování, písemná produkce je tímto vývojem dotčena nejméně (Cuq,

2005, s. 184). Jen zřídka se v učebnicích cizího jazyka setkáme s aktivitami zaměřenými na rozvoj písemného projevu.¹

V tomto článku se pokusíme nastínit možnosti přístupu k psaní ve smyslu rozvíjení nejen písemné produkce s jeho specifiky, ale také dalších dovedností. Vycházíme přitom z teorie procesu psaní a její didaktickou aplikaci ukážeme na jedné konkrétní úloze, kterou realizujeme v rámci vysokoškolského kurzu akademické češtiny pro cizince.

2 Tradiční pojetí písemného projevu v cizojazyčné výuce

Ve vyučování cizích jazyků se psaní uplatňuje jako předmět či cíl výuky a ještě častěji jako účinný prostředek podporující osvojování slovní zásoby a gramatických prostředků. Mezi činnosti tohoto charakteru patří zapisování slovní zásoby a jazykových struktur, nejrůznější písemná lexikální, gramatická a pravopisná cvičení (doplňování slov, transformace jazykových struktur atd.).

Psaní jako předmět výuky je zastoupeno produktivními řečovými cvičeními, která spočívají ve vytvoření souvislého psaného textu. Tato činnost je často chápána jako syntéza jazykového učiva určitého tématu, jakási třešnička na dortu v závěru tematického celku, v níž žák aplikuje soubor lexikálních a gramatických prostředků, jež si osvojil. Zároveň tak i prokazuje, co se naučil a jak je schopen dané znalosti a dovednosti použít v komplexní řečové úloze. Funkcí takové písemné aktivity je tedy zpevnování znalostí a dovedností i jejich ověřování.

Mezi typické úlohy tohoto typu patří popisy a vyprávění na témata jako Moje rodina, Můj byt, Moje plány do budoucna, Moje nejlepší prázdniny apod. Většinou není text zasazen do reálné komunikační situace, není určeno, komu a proč to píše. Student tak tvoří text „pro učitele“, ne ani tak s cílem něco sdělit, jako spíše procvičit a prokázat své jazykové dovednosti. Těžko v tomto případě můžeme mluvit o výuce písemného projevu s jeho specifiky, jedná se spíše o písemné zachycení mluveného monologického projevu.

Tento typ úloh se stále hojně vyskytuje v učebnicích češtiny pro cizince, kdežto zahraniční učebnice cizích jazyků (např. angličtiny a francouzštiny) důsledněji respektují soudobé tendence cizojazyčného vyučování zdůrazňující učení prostřednictvím řečových úloh v souladu s komunikačním cílem a komunikační situací. Komunikační jazyková kompetence nezahrnuje totiž jen kompetenci lingvistickou, ale i sociolingvistickou a pragmatickou. V tomto pojetí jsou produkované texty zasazené do určitého kontextu, který vyžaduje použití konkrétních specifických jazykových prostředků. Na nižších úrovních jazykového vyučování mívají písemné úlohy často formu osobní korespondence (napsat dopis, pohlednici či e-mail ka-

¹ Nízké zastoupení aktivit rozvíjejících dovednost psaní konstatuje např. J. Helmichová (2016) při porovnání dvou učebnice češtiny pro cizince na úrovni B1.

marádovi).² Obsahově se jedná o podobnou činnost jako v úlohách bez kontextu, navíc jsou ale zařazeny formální prvky daného žánru, např. oslovení a rozloučení nebo určité typické fráze sociálně-kulturní povahy (Jak se máš? Pozdravuj rodinu ...).

Na vyšších úrovních jazykové kompetence se rejstřík typů textu rozšiřuje o další útvary, jako je např. žádost, stížnost, reklamace, životopis, motivační dopis, kuchařský recept, pozvání/reakce na pozvání, recenze filmu/knihy, referát, publicistický článek, kapitola z turistického průvodce, resumé odborného textu atd. V poslední době se můžeme setkat i s novými elektronickými žánry, které ve společnosti zaznamenaly prudký rozmach, např. příspěvek do internetové diskuse nebo blog. Celkově se jedná většinou o vyhraněné žánry se specifickou textovou výstavbou a specifickými jazykovými prostředky, jejichž tvorba klade na autora značné nároky. Mnohdy jsou výzvou i pro rodilé mluvčí. Otázkou je, jak žáky, kteří si cílový jazyk teprve osvojují, těmto obtížným žánrům naučit.

V učebnicích je nejběžnějším postupem čtení a analýza vzorového textu, identifikace typických jazykových prostředků a jazyková cvičení zaměřená na jejich užití, většinou pouze lexikálně-gramatická (doplňování slov, přiřazování, tvoření gramatických tvarů apod.), a nakonec je zařazen úkol napsat podobný text podle upřesňujícího zadání. V horším případě je uveden pouze vzorový text, případně doplněný o cvičení na porozumění, a úkol napsat podobný text, tedy bez přípravných jazykových cvičení. V nejhorším případě není uveden ani vzorový text.³

Ovšem i v situaci, kdy mají žáci vzor před sebou a vypracují přípravná jazyková cvičení, stojí před obtížným úkolem. Obzvláště když se jazyková cvičení zaměřují pouze na izolované jazykové prostředky a chybějí cvičení předřečová (jazykově řečová), v nichž se jazykové jevy procvičují takovým způsobem, který se co nejvíce přibližuje souvislému vyjadřování (Hendrich, 1988, s. 241).

Komplexní řečová dovednost, jako je písemný projev, zahrnuje generování myšlenek, jejich logické uspořádání, respektování ustálené formy daného žánru, aktivity a vhodné použití odpovídajících jazykových prostředků i jejich gramatickou a pravopisnou správnost. Je to mnoho aspektů najednou a bez předchozí řádné

² Na úrovni A1 podle Společného evropského rámce pro jazyky (Kolektiv autorů, 2002) se předpokládá dovednost napsat stručný jednoduchý text na pohlednici, například pozdrav z dovolené, a formuláře obsahující osobní údaje, na úrovni A2 pak napsat krátké jednoduché poznámky a zprávy týkající se základních osobních potřeb a napsat velmi jednoduchý osobní dopis, například poděkování.

³ Nechceme zde analyzovat učebnice češtiny pro cizince (či jiných jazyků) a už vůbec ne je kritizovat, ale stačí prolistovat některé z nich a příklady podobných písemných úkolů není těžké najít. Učitel se tím dostává do složité situace: buď nechá bezradné žáky tvořit text podle jejich nejasné představy a smíří se s tím, že jejich úroveň bude žalostná, nebo zpracuje pro studenty vlastní přípravné materiály a aktivity.

přípravu je obtížné je všechny postihnout. Mnohdy se žáci soustředí pouze na některé z nich a ostatním nevěnují dostatečnou pozornost.

Jiným problematickým bodem v tradiční výuce je finální korekce textu, jeho úpravy a opravy a s tím související práce s chybami. Tato činnost, u písemné produkce velmi důležitá, bývá opomíjena nebo minimalizována, zpravidla z časových důvodů. Učitel nezřídka vyzývá žáky, aby si napsaný text po sobě přečetli, hledali chyby a opravili je, ti to však činí většinou zběžně a bez výrazného účinku. Po určité době, kdy je žákům předložen jejich text opravený učitelem, bývá jejich zájem omezen pouze na výsledné hodnocení. Práce s chybou a její využití ve vyučování se tak minimalizuje.

3 Psaní jako proces

Tradiční pojetí přistupuje k psaní jako k produktu. Působení učitele se omezuje na instrukce k psaní a na hodnocení výsledku. Vlastní činnost, práce s jazykem při procesu tvorby textu zůstává mimo výukové aktivity, přitom právě zde se nabízí mnoho možností osvojování a procvičování nejen jazykových prostředků, ale celé řady jazykových (i nejazykových) kompetencí.

Současné teorie zabývající se procesem rozlišují obvykle tři fáze: fáze přípravná (plánování), střední fáze (překládání, čili převádění látky do formy písemného textu) a závěrečná kontrolní fáze (posuzování).⁴

Tab. 1: *Proces psaní*

Přípravná fáze	přemýšlení o tématu a generování myšlenek shromažďování látky (práce se zdroji) pořádání látky (třídění a strukturace informací/myšlenek, upřesnění požadované formy textu)
Střední fáze	psaní textu (konceptu)
Závěrečná (kontrolní) fáze	revize a úprava textu

Podle výzkumů (Flower, 1981) však jednotlivé fáze nejsou výrazně oddělené a neprobíhají přesně v daném sledu, nýbrž se cyklicky střídají, a to pod vlivem tzv. monitorovací (kontrolní) funkce, která působí během celého procesu. Pisatel tak může v průběhu psaní vytvořené části posuzovat a vracet se k plánování, začít znovu atd.

3.1 Přípravná fáze

Přípravná fáze zahrnuje přemýšlení o tématu a jeho upřesňování, generování myšlenek, shromažďování látky a její pořádání. Nejprve je třeba upřesnit úkol, tedy

⁴ Pojmy *plánování*, *překládání* a *posuzování* vycházejí z anglických výrazů *planning*, *translating*, *reviewing* (Šebesta, 2005, s. 99, Flower, 1981)

komunikační cíl a situaci; rozhodující je funkce textu neboli sdělný záměr, předmět sdělení, komunikační partner a komunikační kanál (Šebesta, 2005, s. 101). Velmi důležité je srozumitelné zadání úkolu, vysvětlení jeho účelu a také probuzení zájmu žáků. Motivačních a aktivizačních metod existuje celá řada⁵, záleží na tématu a komunikační situaci, např. můžeme využít zajímavý dokument (obrázek, video, krátký text) podněcující diskusi, použít metody brainstormingu, myšlenkové mapy, klíčových slov apod. Výraznou motivací je také reálná komunikační situace se skutečným využitím výsledného textu (Puren, 2004, Lions-Olivieri, 2010), jak se zdůrazňuje v tzv. akčně zaměřeném přístupu k vyučování cizích jazyků⁶, např. umístění příspěvku na existující internetovou diskusi, příprava třídní nebo školní akce (oslava, týden mezinárodní kuchyně ve školní jídelně apod.), výstava prací v prostoru školy, reálná korespondence se žáky partnerské školy, plánování společného výletu, příspěvek na studentskou konferenci nebo článek do školního časopisu.

Ke shromažďování látky málokdy pisatel vystačí s vlastními myšlenkami, většinou jsou užitečné nebo dokonce potřebné další zdroje, ať už pro inspiraci, anebo přímo pro jejich použití v textu (informace, obrázky apod.). Při práci se zdroji se uplatňují mnohé další dovednosti, jako je čtení nebo poslech (jako zdroje informací lze použít nejen psané, ale i audioorální či audiovizuální dokumenty), kritický přístup ke zdrojům, psaní poznámek, případně i mluvení a interakce, pokud jde o práci ve skupině.

Pořádáním látky se rozumí především třídění nasbíraných informací a jejich uspořádání do logického sledu, tradičně ve formě osnovy. Struktura různých typů textu bývá specifická a lze ji považovat za jednu z žánrových charakteristik. Žák by měl získat informaci o tom, jak má struktura vypadat, a spolu s tím i co nejpřesnější instrukce o dalších vlastnostech požadovaného typu textu.

Pečlivě provedená přípravná fáze s dostatečným množstvím rozmanitých a zajímavých aktivit představuje sama o sobě učební činnost, neboť obohacuje žáka o nové jazykové prostředky a rozvíjí mnohé jazykové (i nejazykové) dovednosti, zároveň značnou měrou usnadňuje následující střední fázi, tedy samotné psaní.

⁵ Širokou nabídku zajímavých výukových metod najdeme např. v publikacích *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní* (Fišer, 2001) a *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod* (Čapek, 2015).

⁶ Akčně zaměřený přístup podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (Kolektiv autorů, 2002) chápe uživatele a studenty jazyka v první řadě jako členy společnosti, kteří mají své úlohy (nejen jazykové), a ty musí za daných okolností ve specifickém prostředí a v určitém poli působnosti splnit. Úloha je definována jako jakékoli účelné jednání považované jedincem za nutné k tomu, aby dosáhl kýženého výsledku v kontextu řešení určitého problému.

3.2 Střední fáze

Vlastní tvorba textu je složitá a nelehká činnost, ale pokud je dostatečně připravena, jeví se žákům mnohem snazší, naděje na úspěch je reálnější, a tím se zvyšuje i motivace k psaní. Mezi další možnosti ulehčení tvorby textu patří kooperativní způsob psaní (Cuq, 2005, s. 187), tedy ve skupině, kde má každý člen konkrétní roli nebo úkol. Je vhodné vést žáky k používání jazykových příruček, získávají tak nejen prostředek, který jim ulehčuje úkol, ale také důležitou dovednost, která jim bude užitečná i v budoucnosti. Pomoc učitele, který sleduje práci žáků a podle potřeby jim radí a povzbuzuje je, není třeba připomínat. Rozhodně by na tuto náročnou činnost neměl být žák sám, jak se často stává, když je napsání textu uloženo za domácí úkol.

3.3 Závěrečná kontrolní fáze

Poslední fáze, kontrolní, zahrnuje revizi textu, jeho úpravy a přepracování do finální podoby. Jak už bylo zmíněno, tato důležitá činnost, která podmiňuje výsledek tvořivé činnosti a přirozeně se v běžném životě provádí (jde-li o interpersonální komunikaci), bývá ve vyučovacím procesu často zanedbávána (Cuq, 2005, s. 186, Šebesta, 2005, s. 106–107). Projevuje se to mnohdy i v postoji žáků: s vypětím všech sil dopíší poslední větu, oddechnou si, že už to mají za sebou, a vzápětí odevzdají text učiteli. Splnili svůj úkol a tím to pro ně končí, teď už je na učiteli, aby jejich práci opravil a ohodnotil. Je třeba žáky přesvědčit, že první verze (koncept) je vždy jen pracovní a je nutné ji upravit a vylepšit. Pokud má být text využit v reálné situaci a zveřejněn, nebývá přesvědčování těžké, žáci mají na co nejlepším výsledku sami zájem.

Aby byla revize textu strukturovaná a pro žáky snáze uchopitelná, je možné ji rozčlenit na etapy a v každé etapě zaměřit pozornost na jeden konkrétní jev, např. při první revizi si budou žáci všimnout členění textu na odstavce a jejich logické návaznosti, při druhé se zaměří na slovosled, poté na morfologické jevy, na pravopis apod. Z hlediska jazykové výuky nabízí tato činnost velmi efektivní procvičení jazykových prostředků, neboť žáci jsou soustředěni na formu a jsou motivováni jí věnovat plnou pozornost. Je možné v této chvíli zopakovat určitý gramatický jev, typický pro daný typ textu, případně opakování posílit i krátkým gramatickým cvičením.

Hodnocení textu může probíhat také ve spolupráci se spolužáky. Nemusejí přímo opravovat chyby, stačí jednoduché zhodnocení na základě předem stanovených kritérií (např. Má text stanovenou strukturu? Je srozumitelný?).

4 Proces psaní v praxi

V této části uvádíme konkrétní příklad, jak může proces psaní ve výuce probíhat. Jedná se o výuku češtiny pro cizince, a to pro ruský mluvící studenty 1. ročníku bakalářského studia Vysoké školy hotelové v Praze. Jazyková úroveň se pohybuje mezi B1 a C1 v receptivních dovednostech a mezi A2 a B2 v produktivních dovednostech. Jazyková výuka je zaměřena na akademické dovednosti potřebné pro úspěšné zvládnutí studia, tematicky dominuje oblast cestovního ruchu, hotelnictví a gastronomie, v menší míře i ekonomie a podnikání. Kurz trvá 4 semestry a probíhá v 1. a 2. ročníku v dvouhodiném bloku jednou týdně.

4.1 Zadání úkolu: Jak zvýšit obsazenost hotelu? (část seminární práce)

Úkol je koncipován jako simulační, neboť se po studentech nežádá napsání seminární práce reálné, nýbrž pouze fiktivní. Nicméně seminární práce na podobná témata jsou na této škole pravidelně zadávána, úkol je tedy blízký skutečné a pro studenty běžné situaci. Téma i žánr studenti dobře znají a vědí, že cvičení tohoto druhu jim může být ve studiu užitečné, což už samo o sobě působí jako motivační prvek.

Z hlediska jazykové výuky je cílem vytvoření popisu s použitím vhodných plnovýznamových sloves. Na počátku pedagogického záměru bylo zjištění, že studenti mají při tvorbě popisných textů tendenci nadužívat sloveso být (hotel je v centru ..., v hotelu je restaurace ..., cena je ... atd.). Vzhledem k tomu, že při psaní odborných textů je popis (podniku, turistické destinace apod.) velmi častým prvkem, jeví se jako žádoucí rozšířit slovní zásobu studentů a posílit jejich vědomí o nutnosti používat rozmanitá, významově bohatší a přesnější slovesa.

4.2 Přípravná fáze

Uvedení do tématu má za cíl zaměřit pozornost studentů na danou problematiku, aktivovat jejich znalosti a podnítit generování myšlenek. Sám název úkolu ve formě otázky se nabízí jako první zamyšlení nad tématem. Studenti mají za úkol po dobu jedné minuty diskutovat ve dvojici, jak by na otázku odpověděli. Poté jeden člen z každé dvojice sdělí stručně celé třídě výsledek diskuse. Tato úvodní část by měla proběhnout rychle, bez komentářů a rozvíjení nápadů, stejně jako bez jejich zapisování.

Následuje aktivace slovní zásoby a inspirace pro další nápady: studentům jsou promítnuty fotografie tří neobvyklých hotelů (hotel ve věži, hotelový pokoj v ultramoderním designu, hotel připomínající středověký hrad) s úkolem napsat během pěti minut co největší počet slov, která s obrázky souvisejí. Napsaná slova pak studenti jeden po druhém diktují učiteli nebo vybranému studentovi, který je zapisuje na tabuli. Je také možné seskupit studenty do několika skupin a požádat

je, aby v každé skupině vybrali deset nejlepších slov, a ta pak jeden člen skupiny na tabuli zapíše.

V závěru úvodní části jsou studenti vybídnuti, aby si slova na tabuli přečetli a nechali se jimi inspirovat k formulování dvou až tří nápadů, jak zvýšit obsazenost hotelu. Tyto nápady si zapíší jako prvotní zdroj informací či myšlenek k tématu.

Vlastní sběr informací poskytne četba textu, který představuje čtyři netradiční hotely v České republice. Četba textu probíhá v malých skupinách (2–3 studenti), přičemž každá skupina dostane jen jednu část článku pojednávající o jednom hotelu. Úkolem je najít v textu informace a zapsat je do prvního sloupce tabulky (tabulka č. 2), aby je mohli stručně sdělit ostatním studentům.

Tab. 2: *Netradiční hotely*

Jméno hotelu:				
Poloha:				
Klientela:				
Vybavení hotelu:				
Počet pokojů:				
Cena:				
Zajímavost:				

Když studenti informace zapíší a rozmyslí si jejich formulaci, prezentují je formou krátkého referátu před celou třídou. Ostatní studenti zapisují informace do dalších sloupců tabulky. Na závěr jsou studenti vyzváni, aby vybrali nejzajímavější prvek zvýšení atraktivnosti hotelu a svůj výběr zdůvodnili. Tuto informaci sdělí třídě ústně jako příspěvek do diskuse.

Smyslem této aktivity je z hlediska realizace úlohy získání informací a z hlediska jazykového rozvíjení několika dovedností: čtení a poslech, práce se zdroji a vyhledávání potřebných informací, zápis poznámek z četby i poslechu a mluvený projev.

Třetí část přípravné fáze, pořádání látky, začíná upřesněním zadání, aby si studenti ujasnili, jaké informace budou potřebovat: text bude tvořit jednu část seminární práce na téma Jak zvýšit obsazenost hotelu? Daná část se bude týkat získání většího počtu klientů na základě atraktivních prvků (služby, design, prostředí ...). Měla by obsahovat výběr několika takových prvků, popis vybraného hotelu jako příklad a zdůvodnění výběru. Je třeba rovněž připomenout charakteristické prvky žánru, např. jasné a logické uspořádání informací, členění textu do odstavců, spisovné jazykové prostředky, odkaz na zdroje a argumentaci a stanovit rozsah textu a časový limit, v tomto případě 150–200 slov a 30 minut. Studenti si na základě těchto informací připraví obsahové jádro textu a jeho strukturu. Ukazuje se, že je užitečné před zahájením psaní předložit vytvořenou osnovu jiné osobě

k posouzení, ať už jde o učitele, nebo spolužáka, neboť to nutí k přesnějšimu vypracování struktury a snižuje nebezpečí chybného pochopení zadání.

4.3 Střední fáze: psaní

Samotné psaní by nemělo po těchto přípravách působit potíže. Zaváhání při formulování myšlenek či hledání správného tvaru slova je přirozené, proto je studentům doporučováno používání slovníku a hledání pomoci u spolužáků a učitele. Rady učitele jsou v takové situaci přijímány většinou mnohem ochotněji než při vypracovávání běžných jazykových cvičení.

4.4 Závěrečná kontrolní fáze

Po napsání textu nastává kontrolní fáze, kdy jsou studenti vedeni k revizi vlastního textu. Mají se nejdříve věnovat **logické výstavbě textu**, tj. zda obsahuje úvod (téma a cíl sdělení), zadané obsahové složky a závěr. Dalším bodem je **stylizace vyjádření**: zda je text formulován srozumitelně, jasně, zda neobsahuje hovorové nebo nespisovné jazykové prostředky a zda se některé výrazy v textu zbytečně neopakují. Tato kritéria hodnocení textu jsou postupně zapisována na tabuli, aby je studenti měli na očích a na nic podstatného nezapomněli. I v této fázi je doporučeno v případě potřeby používat jazykové příručky nebo požádat o radu.

Jak bylo zmíněno, jedním z cílů celé aktivity je zvýšit používání plnovýznamových sloves v popisném textu. Proto je v situaci, kdy jsou studenti plně soustředěni na formu, vhodné tento požadavek zdůraznit a podpořit ho krátkým **cvičením** spočívajícím v doplnění sloves do souvislého textu, který obsahuje popis hotelu:

Doplňte do následujícího textu tato slovesa:

je / nabízí / se nachází / navštěvují / pořádají / postaven / stojí / ubytování / zahrnuje.
Hotel Safari _____ v areálu zoo ve Dvoře Králové nad Labem. V létě _____ hotel především rodiny s dětmi, v zimě se zde _____ firemní akce. K dispozici _____ také restaurace U Lemura, bowling, konferenční salónek a venkovní vyhřívaný bazén. Hotel _____ 30 pokojů a 7 apartmánů. Cena dvoulůžkového pokoje je 2 330 korun a apartmán _____ 2690 korun. Cena _____ vstupné do zoologické zahrady. Hotel je neobvyklý svým umístěním přímo v areálu zoologické zahrady. Je _____ v africkém stylu a hosté jsou _____ v blízkosti divokých zvířat.

Cvičení představuje vzorový text pro část daného úkolu. Je zařazeno do závěrečné fáze záměrně. Kdyby ho studenti měli k dispozici dříve, jednoduše by mnohé formulace bez přemýšlení opsali. Takto s ním porovnávají vlastní vyjádření a hodnotí ho, uvědomují si rozdíl ve stylizaci a snaží se lepší varianty do svého textu integrovat. Lze předpokládat, že dané uvědomění přispěje k hlubšímu a trvalejšímu osvojení příslušných jazykových prostředků.

Na závěr přichází ke slovu kontrola **gramatické a pravopisné správnosti**. Nakonec studenti text odevzdají. Na navrácení opraveného textu si budou muset po-

čkat týden, ale po takto koncipované činnosti není téměř co opravovat. Nejvíce chyb bylo zachyceno před odevzdáním práce. A vůbec nevadí, že při tom pomohl spolužák i učitel.

5 Závěr

Je evidentní, že takto pojaté psaní je časově náročné, ale na druhé straně není omezeno na osvojování pouze jedné dovednosti. Zahrnuje ve skutečnosti více učebních činností jak receptivního, tak i produktivního charakteru. Dochází k osvojování a procvičování lexikálních i gramatických jazykových prostředků, výslovnosti i pravopisu.

Množství různých činností činí výuku pestrou a udržuje studenty v aktivní pozornosti. To, že všechny aktivity jsou spojené jedním, konečným cílem, jim dodává smysl, což je velmi důležitý motivační prvek. A především bychom chtěli zdůraznit roli kontrolní fáze, kdy studenti přebírají zodpovědnost za kvalitu svého textu.

Literatura

- CUQ, J.-P., & GRUCA, I. (2005). *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.
- ČAPEK, R. (2015). *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnoticích metod*. Praha: Grada.
- FIŠER, Z. (2001). *Tvůrčí psaní: malá učebnice technik tvůrčího psaní*. Brno: Paido.
- FLOWER, L., & HAYES, J. R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365–387. Dostupné na: <http://www.jstor.org/stable/356600?origin=crossref> [online 29. 8. 2017]
- HELMICHOVÁ, J. (2016). Srovnání vybraných učebnic češtiny pro cizince na úrovni B1. *CASALC Review*, 6(1), 28–32.
- HENDRICH, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme*. (2002). Olomouc: Univerzita Palackého.
- LIONS-OLIVIERI, M.-L., & LIRIA, P. (Eds.) (2010). *L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: Douze articles pour mieux comprendre et faire le point*. 2e éd. Paris: Éd. Maison des Langues.
- PUREN, CH. (2004). De l'approche par les tâches à la perspective co-actionnelle. *Cahiers de l'APLIUT*, 23(1), 10–26. Dostupné na: <http://apliut.revues.org/3416> [vid. 29. 8. 2017]
- ŠEBESTA, K. (2005). *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. 2. vyd. Praha: Karolinum.
- ZAJÍCOVÁ, P. (2011). Kreativní psaní ve výuce němčiny. In JANÍKOVÁ, V. *Výuka cizích jazyků*, (s. 104–132). Praha: Grada.

Autorka

PhDr. Romana Kratochvílová, e-mail: kratochvilova@vsh.cz, Katedra jazyků Vyské školy hotelové v Praze 8.

Autorka vyučuje francouzský jazyk a češtinu pro cizince. Specializuje se na odborný jazyk pro akademické účely a je doktorandkou na FF UK v Praze v oboru Didaktika konkrétního jazyka.