

Moderní audioorální kurz jako úvodní fáze výuky češtiny jako cizího jazyka

The Modern Audio-oral Course as an Introductory Phase of Learning Czech as a Foreign Language

Petra Jirásková

Abstrakt: Moderní audioorální kurz je ukázkou dobré praxe, tedy způsobu výuky češtiny jako cizího jazyka zavedeného v intenzivních kurzech na Ústavu jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy. Příspěvek nejprve popisuje historická východiska, na nichž je audioorální přístup vystavěn. Jedná se především o společensko-politickou situaci ve Spojených státech a v Evropě v průběhu 20. století, zvýšenou možnost pohybu zboží i osob díky technologickému pokroku, a tím vším způsobenou potřebu ústní komunikace ve více jazycích. Stručně zde popisujeme americkou audio-lingvální metodu výuky jazyků a její evropskou paralelu, metodu strukturně-globální audio-vizuální. Zásadní rysy jejich designu následně nacházíme také u *Úvodního audioorálního kurzu* (Hronová, 1971) a u *Kurzu českého jazyka pro azylanty* (Čemusová et al., 2004), které pro nás vytvářejí spojnicí mezi zmíněnými metodami výuky jazyků a naším moderním audioorálním kurzem. Popis této vstupní fáze výuky češtiny jako cizího jazyka se zaměřuje na její základní složky, tedy vizualizaci, práci s výslovností, zapojení drilu, přístup k prezentaci gramatiky a syntaxe. Důležitým bodem je prezentace technické stránky kurzu, která ovlivňuje a usnadňuje jak přípravu výukových a metodických materiálů, tak práci přímo ve výuce i domácí přípravu studentů. Nelze opominout ani nutnou kvalitní přípravu lektorů na výuku v audioorálním typu kurzu. Právě zkušenosti lektorů jsou hybateli celého procesu, proto jsme od nich získávali zpětnou vazbu, na základě které došlo ke zhodnocení průběhu kurzu. Díky tomu jsme získali jak výčet pozorovaných benefitů, tak řadu poznámek směřujících k možným rizikům i omezením práce s audioorálním způsobem výuky u dnešních studentů.

Klíčová slova: audio-lingvální metoda, audioorální kurz, čeština jako cizí jazyk, strukturně-globální audio-vizuální metoda, technologie, vizualizace

Abstract: The modern audio-oral course is an example of good practice, i. e. a method of teaching Czech as a foreign language introduced in intensive courses at the Institute for Language and Preparatory Studies at Charles University. The paper first describes the historical background on which the audio-oral approach is built. These include the socio-political situation in the United States and Europe during the 20th century, the increased possibility of traveling of goods and people due to rapid technological development, and the resulting need for oral communication in multiple languages. We briefly describe the American audio-lingual method of language learning and its European parallel, the structural-global audio-visual method. Subsequently, we also find the essential features of their design in the course called *Úvodní audioorální kurz* (Introductory Audio-Oral Course, Hronová, 1971) and the course called *Kurz českého jazyka pro azylanty* (Czech Language Course for Asylum Seekers, Čemusová et al., 2004), which for us form a link between the aforementioned language learning methods and our modern audio-oral course. The description of this initial phase of learning

Czech as a foreign language focuses on its basic components, i. e. visualization, pronunciation work, drill involvement, and approach to grammar and syntax presentation. An important point is the presentation of the technical aspect of the course, which influences and facilitates both the preparation of teaching and methodological materials, as well as work directly in the classroom and students' home preparation. The necessary quality preparation of lecturers for teaching in an audio-oral type of course cannot be overlooked. Experienced lecturers are the drivers of the whole process, so we received feedback from them to evaluate the course. Thanks to this, we obtained a list of observed benefits as well as a number of remarks directed to possible risks or limitations of working with audio-oral teaching method for today's students.

Key words: audio-lingual method, audio-oral course, Czech as a foreign language, structural-global audio-visual method, technology, visualization

Úvod

Audioorální kurzy jsou nedílnou součástí historie výuky češtiny jako cizího jazyka u nás. Jejich vznik byl motivován politickými a sociálními faktory, neboť naplnily potřebu zapojení studentů z jazykově i geograficky vzdálených oblastí do výukového procesu. To platilo jak pro studenty připravující se na studium na českých vysokých školách v rámci Ústavu jazykové a odborné přípravy zahraničních studentů (dnes Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy), tak i pro klienty integračních center. Design těchto kurzů, jejich výukové postupy a obsah byly založeny na metodách výuky jazyků, které kladou důraz na vizualizaci, mluvení, výslovnost a schopnost základní komunikace v cizím jazyce. Jedná se zejména o inspiraci americkou audio-lingvální metodou a francouzskou metodou strukturalně globální audio-vizuální. V současnosti se Ústav jazykové a odborné přípravy Univerzity Karlovy (ÚJOP UK) ke konceptu audioorálních kurzů (AOK) vrací, ale důvody již nejsou pouze či převážně praktické. Metodický záměr znovuzavedení těchto kurzů vychází z aktuálních poznatků o fungování paměti, motivaci a zahrnuje také využití technologických možností, jejichž implementace do lekcí i do domácí přípravy studentů je v dnešní době velmi snadná a podporuje přínosnost celého konceptu.

V následujícím textu nejprve charakterizujeme dvě zmiňované zásadní metody stojící za vznikem audio-orálně-vizuálního přístupu k výuce. Následně shrneme východiska a podobu dvou dříve frekventovaně využívaných AOK, totiž Úvodního audioorálního kursu češtiny pro výuku zahraničních studentů (Hronová, 1971) z dílny ÚJOP UK a učební a zároveň metodický materiál *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky* (Čemusová et al., 2004), který byl vytvořen v rámci projektu *Varianty pod záštitou Člověka v tísní*. Dotkneme se i navazující učebnice *Český den* (Matula, 2007), která je již rozdělena na materiál pro studenty a materiál pro učitele. Především se však budeme věnovat designu a struktuře i okolnostem vzniku moderního audioorálního kursu, který je v současné době

prvním krokem v seznamování s češtinou v intenzivních kurzech češtiny jako cizího jazyka na ÚJOP UK.

Metody stojící v pozadí audioorálních kurzů

Vývoj metod výuky jazyků nebyl ovlivněn pouze výzkumem v oblastech psychologie, lingvistiky a kulturní antropologie. Nepřehlédnutelným faktorem byly změny v oblastech, které s jazykovou výukou zdánlivě přímo nesouvisely. Larsenová-Freemanová – Anderson (2014) zmiňují populační pohyby mezi jednotlivými zeměmi, jež nutně vedly k rozvoji multilingvismu. Ve dvacátém století se jedná především o migrační vlny do Severní Ameriky v období před oběma světovými válkami, které vedly k rychlému rozvoji výuky angličtiny jako cizího jazyka a postupnému přenosu zaváděných učebních postupů i na další cizí jazyky. Reakcí na bouřlivý rozvoj výuky angličtiny jako cizího jazyka a její rozšiřování po světě v nové roli *lingua franca* bylo posilování výuky francouzštiny, která tuto roli zastávala dříve.

Dalším z externích faktorů ovlivňujících proces výuky jazyků byl technologický pokrok. Tento fenomén důkladněji vysvětluje Hendrich et al. (1988), když vyzdvihuje nové možnosti využití telekomunikačních prostředků a také rostoucí rychlost a pohodlnost dopravy. To vyvolalo zintenzivnění mezinárodních kontaktů nejen pro vlády nebo firmy, ale i pro běžné občany, a tím vzrostla potřeba vzájemného dorozumění. Dalším technologickým prvkem, který se záhy dočkal implementace do výuky jazyků, byla, jak praví Darian (1972), možnost kvalitního nahrávání zvukových záznamů.

Na politickou objednávku tedy téměř paralelně vznikly dvě typově blízké metody, které vycházely vstříc dobovým požadavkům na dorozumění jako hlavní cíl jazykové výuky a zároveň využívaly novinky ze světa techniky pro posílení učebního efektu. První z nich je americkou vládou podpořená metoda audio-lingvální založená na behavioristické psychologii a pojetí lingvistiky v duchu amerického deskriptivismu, a v reakci francouzské vlády krátce na to vytvořená strukturně globální audio-vizuální metoda vycházející z evropského strukturalismu a v psychologii orientovaná směrem k celostnímu pojetí v duchu gestaltismu.

Audio-lingvální metoda

Audio-lingvální metoda (dále ALM) navazovala na americký armádní program výuky jazyků známý jako *Army Specialized Training Program* (dále ASTP), jehož struktura a náplň vycházely podle Dariana (1972) z děl a názorů předních amerických lingvistů té doby, především ze strukturalistických konceptů Leonarda Bloomfielda. V jeho pojetí si student má osvojit tisíce morfémů prostřednictvím opakování. Protože se Spojené státy staly po druhé světové válce světovou velmo-

cí a zemí, do které začaly proudit tisíce zahraničních studentů, vyvstala potřeba vytvořit kvalitní univerzální program výuky angličtiny jako cizího jazyka, a postupnou modifikací ASTP tak vzniká základ pro audio-lingvální metodu výuky jazyka.

Ve Friesově (1957) textu se dočteme, že by obsah pro výuku jazyka měl být v rámci ALM vybírán na základě dvou hledisek – užitečnosti a pravidelnosti pro produkci a frekvence pro recepci. Autor také klade důraz na omezenou slovní zásobu i redukované množství strukturních vzorců, které jsou studentům představovány. Cílem výuky jazyka v duchu ALM bylo dosáhnout ovládnutí zvukového systému jazyka, neboť to je fáze, kterou si podle Frieše (1957, s. 3) v mateřském jazyce ani neuvědomujeme: „...to understand the stream of speech, to hear the distinctive sound features and to approximate their production.“ Hendrich et al. (1988) popisuje, že v pojetí ALM je jazyk souborem návyků, cílem jazykové výuky má být mluvčí, který si uvědomuje, co říká, a nepřemýšlí nad tím, jak to říká, protože využívá nadřilované modelové struktury. Důležitou součástí výuky je práce se zvukovými nahrávkami, a to jak ve třídě, tak v tzv. jazykové laboratoři.

Strukturalistická deskriptivní lingvistika prosazuje podrobný srovnávací strukturní popis studovaného jazyka a mateřského jazyka studentů jako stěžejní pomůcky pro učitele. Ve výuce samotné je však podle mnoha autorů (srov. Brooks, 1960; Hendrich et al., 1988; Larsenová-Freemnová – Anderson, 2014; Richards – Rodgers, 2001) mateřský jazyk eliminován, proto není výjimkou, že studenti zpočátku nerozumí slovům a větám, které se učí, a cílový jazyk je v maximální míře používán také v rámci instrukcí. Vlivem behavioristického přístupu k učení je na studenty pohlíženo jako na organismy, které se prostřednictvím tréninku naučí novému jazykovému chování a mají přitom jen minimální kontrolu nad obsahem učiva, tempem a způsobem výuky. Audio-lingvální metoda je založená na vůdčí roli učitele, který je podle Richardse – Rodgerse (2001; srov. též Larsenová-Freemanová – Anderson, 2014) v lekcích dominantní osobou, je modelem cílového jazyka, řídí směr a tempo výuky, sleduje a opravuje výkony studentů a udržuje pozornost studentů prostřednictvím různých forem drilu.

Jak popisují Richards – Rodgers (2001), ALM byla kritizována (podobně jako přímá metoda) právě za přílišnou závislost na učiteli a velmi omezenou možnost ovlivňovat průběh výuky ze strany studentů. Jedinou teorií učení v pozadí ALM bylo přesvědčení, že „practice makes perfect“. Dalším problematickým momentem je podle autorů důraz na perfektní lingvistickou znalost, avšak absence požadavku na jakékoliv pedagogického povědomí na straně učitele.

Strukturně globální audio-vizuální metoda

Evropskou paralelou ALM byla strukturně-globální audio-vizuální metoda (dále SGAV) původem z Francie. Podle Ivanové (2006, srov. také Hrdlička, 2009) podal

první formulace zásad metody SGAV v polovině 50. let 20. století profesor Fonetického ústavu na univerzitě v Záhřebu Petar Guberina. Spolu s Paulem Rivencem z *l'Ecole normale de Saint-Cloud* a Reymondem Renardem z *Université de Mons* v Belgii jsou považováni za zakladatele této metody. Hrdlička (2009) také zmiňuje rok 1962 a vůbec první publikovaný jazykový kurz založený na této metodě s titulem *Voix et images de France*.

Metoda SGAV vychází z evropského pojetí strukturalismu založeného na teoriích Ferdinanda de Saussurea a jeho žáka Charlese Ballyho, přičemž se zaměřuje na diachronní pohled a na parolovou složku jazyka. Podle autorů metody, tedy Rivence a Guberiny (Rivenc, 2013) je mluvený jazyk jazykem ponořeným do reality (*plonge dans la réalité*) a vnímaným všemi smysly (*comportement polysensoriel*). Užší sepětí s gestaltismem¹ se projevuje v globálním pojetí jazyka, jehož součástí jsou vztahy mezi mluvčími, gesta, mimika, materiální prostředí, v němž se rozhovor odehrává, i kulturní a sociální prostředí mluvčích. Jako hlavní cíl výuky Rivenc (2013) ve svém textu vyzdvihuje důležitost předání celkového dojmu. Autoři metody hledají cestu, jak zprostředkovat komunikační situaci v její celistvosti. Audiovizuální technika nebyla v té době ještě na tak vysoké úrovni, aby bylo možné k ilustrování situací využít film. Za účelem vizualizace byl využit ilustrátor Pierre Neveu, který si podle Rivencových slov (2013) osvojil metodologii výuky SGAV a kreslil komiksové obrázky synchronizované se zvukovým záznamem situace.

Globální zaměření metody SGAV je podle Ivanové (2006) patrné v jejím přístupu k výslovnosti. Nejdůležitější a prvotní charakteristikou jazyka je zde zvuk v proudu řeči, intonace a rytmus. Fenclová (2003, srov. též obdobně Hendrich et al., 1988) mluví o globálním vnímání zvuku a nadřazenosti melodie jazyka, rytmu, větné intonace a suprasegmentů jednotlivým hláskám.

Pokud jde o výukové postupy, Ivanová (2006) se vyjadřuje o učitelích jako o technici, který přesně konstruuje výuku. Student nemá stejně jako u ALM na průběh a obsah výuky téměř žádný vliv. Učitel většinou mluví s celou třídou, skupinové a párové aktivity nejsou podporovány. Kritika metody SGAV podle Ivanové (2006) směřovala ke striktnímu omezování slovní zásoby a témat, neboť to mohlo velmi rychle vést k zastarávání obsahu a omezené možnosti adaptace na aktuální témata. Dalším výrazným negativem byla monotónnost vyplývající z přísných pravidel pro průběh lekcí. Důsledkem je také velmi malá autonomie studentů v situacích mimo rámec toho, co bylo prezentováno ve výuce. Ve snaze o prezentaci pravidelných a nejfrekventovanějších jevů jazyka je vyučován jazyk v jistém ohledu umělý.

¹ Gestaltismus – postupuje od celkového pohledu k částem, přičemž celek nepovažuje za pouhý souhrn jednotlivých částí. (Gestaltismus – Sociologická encyklopedie (cas.cz))

Audioorálně zaměřené kurzy v českém prostředí

Úvodní audioorální kurz češtiny (1971)

Koncem 50. let 20. století začaly podle Hronové (1993) na české vysoké školy mířit větší skupiny zahraničních posluchačů s jiným než filologickým zaměřením. Studium jazyka pro ně nebylo cílem, ale prostředkem k získávání nových znalostí, což vedlo k rozvoji oboru čeština jako cizí jazyk. Ustaluje se výběr klíčových gramatických jevů a také posloupnost a způsob jejich podání. Začíná se zohledňovat funkčnost a frekvence jevů a také jejich pravidelnost. V tom lze spatřovat paralelu ke způsobu výběru vyučovaných jevů v rámci ALM či SGAV. První učebnice češtiny jako cizího jazyka využívaly zprostředkovací (mediační) jazyk. V polovině 60. let 20. století však došlo ke změně „v národnostním složení a vstupním jazykovém standardu zahraničních studentů.“ (Hronová, 1993, s. 10) Přijížděli studenti, kteří neměli žádný společný jazyk nejen mezi sebou navzájem, ale ani s učitelem. Vyvstala potřeba vytvoření učebnic vhodných pro všechny tyto studenty, bylo nutné upustit od využívání zprostředkovacího jazyka a také od konfrontačního přístupu blízkého americkému deskriptivismu. Nová dvojrole češtiny jako prostředku i cíle jazykové výuky ve spojení s podněty nových vyučovacích metod (ALM a SGAV) vedly v roce 1971 ke vzniku *Úvodního audioorálního kurzu* autorky Karly Hronové a navazující učebnice *Čeština pro cizince – Základní kurs* (Hronová, Flíčková, Oherová, 1972).

Úvodní audioorální kurz byl koncipován jako desetidenní intenzivní kurz s časovou dotací pěti vyučovacích hodin denně (vyučovací hodina má 45 minut). Počítalo se také s každodenním řízeným domácím opakováním v délce jedné až dvou hodin. Hronová (1993) popisuje, že základním posláním AOK byl nácvik zvukové stránky češtiny a rychlá možnost každodenní komunikace v českém jazykovém prostředí a mezi studenty navzájem. Protože účastníci kurzu mířili na české vysoké školy, byla součástí výuky češtiny také akademická čeština a odborná terminologie. Autorka výslovně odkazuje na potíže studentů *Voix et images de France* při práci s odborným textem, kterým proto chtěla vědomě a aktivně předcházet. V rámci AOK byla důsledně oddělována akustická stránka od stránky grafické, neboť i ta mohla být v jazyce studentů odlišná a vyžadovala nácvik. Proto se prezentace zvukové podoby slov v doprovodu obrázků ukázala jako jediný možný společný první krok výuky češtiny. Záměrem podle Hronové (1993) také bylo zabránění negativnímu transferu, k němuž by mohlo dojít vlivem odlišné korespondence grafém-foném v češtině a v jazyce studentů.

V předmluvě k *Úvodnímu audioorálnímu kurzu češtiny pro výuku zahraničních studentů* (Hronová, 1990; předmluva datována 1983) se dočteme, že prioritou kurzu je nejen zvuková stránka jazyka, studenti také získají první představu o gramatické stavbě české věty, což usnadní osvojování gramatiky v následujících etapách výuky. Gramatika není v AOK vykládána, objevuje se lexikálně v textech a studenti

jsou vedeni k pozorování a vnímání flexe, postřehnutí pravidelností a následně k analogii. Díky tomu docházelo u studentů k odstranění bariéry v kontaktu s okolím, odstranění obav z jazyka a získání odrazového můstku pro další učení.

Můžeme zde sledovat obdobné prostředky i cíle jako v ALM/SGAV, totiž nácvik segmentálních a suprasegmentálních složek výslovnosti, automatizace základních frází pro výuku a mezilidský kontakt a vytvoření průpravné fáze gramatiky. Obdobně jako v ALM/SGAV se pracovalo s omezenou slovní zásobou a písemná forma jazyka nastupovala do výuky až v pozdější fázi. Důležitou vlastností kurzu však byla, na rozdíl od kurzů striktně vedených podle materiálů ALM/SGAV, jeho flexibilita. Bylo možné ho různě adaptovat dle potřeb studentů a jednotlivá témata na sebe nenavazovala, takže nebyl problém, když se student připojil do výuky se zpožděním několika dnů. To bylo pro první dny výuky velmi praktické. Pokud jde o výukové materiály, jmenuje Hronová (1993) vizuální podklady v podobě obrazové učebnice pro studenty, sady diapozitivů k promítání během výuky a diafilmu ke gramatickým cvičením. Akustickou stránku jazyka zprostředkovávaly magnetické záznamy textů, lexika a gramatických konverzací a magnetický záznam fonetických i gramatických cvičení. Učitelé měli k dispozici program AOK včetně libreta nahrávek textů, lexika, gramatických pasáží a konverzací, sborník fonetických cvičení s metodickým pokynem a libreto, soubor gramatických cvičení včetně libreta a metodického pokynu, metodický pokyn k případnému zařazování nácviku psaní a také překlad všech rozhovorů do 13 jazyků.

Kurz českého jazyka pro azylanty (2004) a Český den (2007)

Na začátku 21. století můžeme zaznamenat pozvolný, ale trvalý nárůst počtu cizinců v ČR (ČSÚ, Vývoj počtu cizinců podle typu pobytu², sledované roky 2004 až 2011) a také nárůst počtu udělených azylů (ČSÚ, Počet udělených azylů³, sledované roky 2004–2011). Stále více cizinců je také evidováno na úřadech práce (ČSÚ, Zaměstnanost cizinců podle postavení v zaměstnání⁴, sledované roky 2004 až 2022). Všechny tyto faktory zvyšovaly poptávku po výuce češtiny, neboť ovládnutí jazyka je nejen jednou ze základních podmínek integrace, ale také důležitým předpokladem pro nalezení adekvátního zaměstnání. Již v roce 2001 se jedním ze vzdělávacích programů organizace Člověk v tísni stal projekt *Varianty*⁵, v rámci něhož vznikly výukové materiály pro češtinu jako cizí jazyk, a to *Kurz českého jazyka pro azylanty* (Čemusová et al., 2004a, b) a navazující *Český den* (Matula, 2007a, b). Součástí obou učebnic je manuál pro učitele, který vysvětluje autorský výukový záměr, popisuje žádoucí průběh hodiny a práci s jednotlivými cvičeními.

² Pozn.: <https://www.czso.cz/csu/cizinci/cizinci-pocet-cizincu>

³ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_rizeni_azyl

⁴ Pozn.: https://www.czso.cz/csu/cizinci/2-ciz_zamestnanost

⁵ Pozn.: <https://www.clovekvtsini.cz/co-delame/vzdelavaci-program-varianty>

V obou případech je zdůrazněna nutnost přizpůsobit obsah, rozsah i tempo výuky možnostem a potřebám dané studijní skupiny.

Kurz českého jazyka pro azylanty (Čemusová et al., 2004a) je doplněn *Manuálem pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky* (Čemusová et al., 2004b), jenž lektora kurzem provází. Kurz je určen nejen účastníkům bez znalosti latinky, ale i bez znalosti jakéhokoliv písma, počítá se skupinou maximálně 12 studentů různého jazykového pozadí, věku, vzdělání, motivace apod. Na rozdíl od výše popisovaného AOK zde „výuka není založena na čtení a psaní, počítá však s tím, že by si studenti v průběhu kurzu měli latinku v rámci možností osvojit.“ (Čemusová et al., 2004, s. 4b) Čtení a psaní by proto mělo být zapojováno do každé hodiny, a to postupně v podobě nácviku rozpoznání, realizace a zápisu hlásek, slabik, krátkých a následně delších slov. Ačkoliv je v pokynech kladen důraz také na nácvik správné výslovnosti, nejedná se o hlavní cíl výuky, tím je postupné jazykové zvládnutí základních praktických komunikačních situací. Ty jsou zahrnuty ve třech navazujících modulech rozdělených vždy do osmi tematických okruhů. Na rozdíl od AOK zde na sebe témata navazují, a počítá se tedy se znalostmi obsaženými v předchozích lekcích.

Přes některé odlišnosti můžeme sledovat také podobnost se způsobem výuky typickým pro AOK, a to nejvýrazněji v prvním modulu. Obsahově se dbá na užitečnost témat a jejich blízkost konkrétní životní zkušenosti studentů. Proto je lektor nabádán k jejich modifikaci podle aktuálního složení skupiny. Pro výuku má učitel k dispozici převážně obrazové, částečně také textové handouty. Na učitele jsou kladeny vysoké nároky z hlediska jeho schopnosti poradit si bez zprostředkovacího jazyka, neboť se počítá s tím, že studentům chybí jednotný komunikační jazyk, respektive že se tímto jazykem má stát obdobně jako v AOK právě čeština. Učitel je nabádán ke zřetelné a hlasité artikulaci, zapojení gest, scének, využití prostředí třídy. Důležitými povahovými rysy jsou trpělivost, empatie, flexibilita schopnost účastníky pozitivně motivovat. Cílem výuky není předávání gramatických znalostí, zpočátku jsou zahrnuty pouze gramatické formy potřebné pro realizaci krátkých každodenních komunikačních situací, k jejichž ilustraci je někdy využíván komiks, tak jako tomu bylo v případě SGAV. Ve druhém modulu se již setkáme s podklady pro systematictější výklad gramatiky a také množství textových doplňků k obrazovému materiálu roste.

Učebnice *Český den* (Matula, 2007a), která již deklaruje postup studentů k úrovni A1 podle SERRJ, na výše popsaný výukový materiál v mnoha ohledech metodicky navazuje. Jak autor popisuje v manuálu k učebnici (Matula, 2007b), výuka nové slovní zásoby probíhá prostřednictvím triády vizualizace – pantomimické předvedení situace lektorem – sborové opakování dialogu po učiteli. Po tomto nácviku následuje práce ve dvojicích, což je základní způsob interakce doporučovaný autorem pro tento kurz. K pochopení gramatických pravidel jsou účastníci kurzu dová-

děni důrazem na vnímání pravidelností, uplatňování analogie, indukci, díky níž si sami doplňují navržené gramatické tabulky. Míra výkladu gramatiky je ponechána na uvážení učitele v závislosti na schopnostech a potřebách skupiny.

Oba kurzy jsou realizovány bez zapojení technické podpory, což bylo jednak způsobeno nedostatkem financí, ale je to pochopitelné i vzhledem k cílové skupině, která patrně v době vzniku kurzů nedisponovala technickými prostředky k přehrávání nahrávek apod. V porovnání s možnostmi výuky popisovanými v ALM, SGAV či AOK Hronové (1971) to však představuje limity, především pokud jde o možnost opakování a drilování výslovnosti, dialogů a celkově v oblasti samostatné domácí přípravy.

Moderní audioorální kurz

Zmiňované kurzy založené na vizualizaci a převážně (*Úvodní audioorální kurz češtiny*, 1971) nebo částečně (*Kurz českého jazyka pro azylanty*, 2004) inspirované výukovými postupy ALM a SGAV metody, byly vytvořeny především v reakci na společenskou potřebu, tedy z praktických důvodů. V obou případech šlo o vyřešení situace, v níž se ve třídě setkávají mluvčí různých jazyků, v některých případech bez znalosti latinky nebo písma vůbec, mnohdy bez jakéhokoliv společného jazykového základu. Na ÚJOP UK jsme uvažovali nad tím, zda má i pro naši cílovou skupinu, studenty z celého světa, u nichž ale předpokládáme znalost jak latinky, tak alespoň základní znalost angličtiny jako společného dorozumívacího jazyka, smysl zařazení audioorálního segmentu do plánu výukových programů. Podporou nám byly aktuální výzkumy na poli zapojování audio-vizuálních segmentů do výuky (Ball et al., 2021; Montero Perez, 2022; Ruck, 2022) i naše vlastní zkušenosti z výukové praxe. Abychom zjistili relevantnost tohoto přístupu přímo pro naši cílovou skupinu, oslovili jsme poté, co počáteční fáze výukového programu proběhla, deset lektorů a uskutečnili s každým z nich strukturovaný rozhovor. Hledali jsme odpovědi na následující otázky:

- *Jak vnímají výuku založenou na vizualizaci a ústním drilu sami učitelé?*
- *Jaké v ní spatřují benefity pro studenty?*
- *Jak vnímají její náročnost jak pro studenty tak pro lektora.*

V následujícím textu představíme základní prvky, na kterých byl náš moderní audioorální kurz (MAOK) vystavěn. V části věnované učitelům shrneme výstupy z rozhovorů.

Základní charakteristika kurzu

Audioorální kurz jsme na ÚJOP UK zavedli po několikaleté pauze opět do výuky na začátku akademického roku 2021/2022 jako úvodní část jak v programech přípra-

vujících zahraniční studenty ke studiu na českých vysokých školách v češtině, tak i v intenzivních kurzech pro veřejnost. K tomuto rozhodnutí nás vedla bohatá lektorská zkušenost celého týmu, a to v oblasti výuky bez zprostředkovacího jazyka i zapojování cílených lekcí výslovnosti. Podmínkou byla kreativní práce s vizualizací a také možnost a schopnost využít technologie podporující a obohacující výuku. Kurz je rozvržen do čtyř intenzivních dnů po čtyřech výukových hodinách a následně pokračuje v dalších třech dnech vstupními hodinami, na které již navazuje práce s učebnicí podle naplánovaného sylabu. Zahrnuje tato témata:

- DEN 1: Seznamování a profese
- DEN 2: Škola a třída – objekty, pozice
- DEN 3: Škola a třída – popis
- DEN 4: Město
- DEN 5: Opakování
- DEN 6: Jídlo a pití
- DEN 7: Rodina

Na přípravě kurzu se podílely kromě autorky článku také Mgr. Barbora Štindlová, Ph.D., zástupkyně ředitelky ÚJOP UK pro studium, a PhDr. Zdena Malá z Metodického a odborného centra ÚJOP UK.

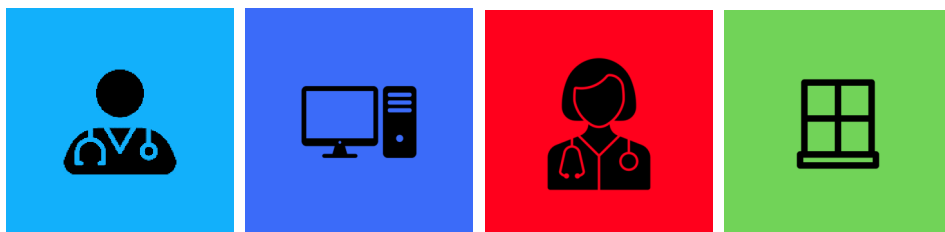
Vizualizace

Základním prvkem metod ALM, SGAV i obou kurzů popsaných v předchozích kapitolách je vysoká míra vizualizace, jejímž účelem je jednak eliminace zprostředkovacího jazyka, jednak posílení míry zapamatování. V počáteční fázi výuky se ještě nepotýkáme s abstraktními slovy či s komplikovanými a neobvyklými životními situacemi. Proto je využití obrázků pro zprostředkování významu přirozenou cestou. Pokud ale chceme zároveň přispět k lepšímu zapamatování, je nutné vizuální stránku výukového materiálu hlouběji promýšlet. Ballstaedt (2009) upozorňuje na omezenou kapacitu krátkodobé paměti, která je podle něj lépe schopná uchovat obrázky didakticky redukované na relevantní komponenty, jednoduché ikony raději než detailní fotografie. Zároveň doporučuje využití vizuálních konvencí (silné a slabé čáry, šipky, spojnice atd.). S tím korelují i aktuální poznatky o podpoře schopnosti si informace díky zapojení audio-vizuální stimulace rychleji a snáze zapamatovat (Ball et al., 2021).

Vzhledem k těmto poznatkům jsme jako základní vizuální prvek zvolili jednoduchou ikonu⁶, která snadno podpoří vytvoření paměťového spoje mezi vizuálním signálem a českým slovem či frází. V případě substantiv jsme aplikovali konvenční

⁶ Zdrojem ikon je on-line databáze ikon thenounproject.com v licencované verzi.

barevné kódování pro rody (světle modrý podkres pro slova rodu mužského životného, tmavě modrý pro mužská neživotná, červený pro ženský rod a zelený pro rod střední, viz Obr. 1, 2, 3, 4). Studenti jsou tak vedeni k vnímání spojitosti mezi slovy téže barvy dříve, než dojde ze strany učitele na práci s rodovou diferenciací například v souvislosti s používáním adjektiv. Další uplatněné podbarvení slouží k rozlišení analogických frází v rámci formálního (vykání, hnědá) a neformálního (tykání, žlutá) dialogu (viz Obr. 5, 6).



Obr. 1: *DOKTOR*
(rod mužský
životný)

Obr. 2: *POČÍTAČ*
(rod mužský
neživotný)

Obr. 3: *DOKTORKA*
(rod ženský)

Obr. 4: *OKNO*
(rod střední)



Obr. 5: *A vy?*
(vykání)



Obr. 6: *A ty?*
(tykání)

Studenti si prostřednictvím těchto ikon osvojují zásobu slov a fráze, které postupně skládají do jednoduchých vět, primitivních popisů a základních dialogů. Záhy tak jsou na ikonami ztvárněném podkladu schopni samostatně a z paměti vyprodukovat krátkou informaci o sobě nebo o druhé osobě (Obr. 7) či realizovat ve dvojici „předkreslený“ dialog (Obr. 8).

Vizualizaci lze využít také pro podporu správné výslovnosti. Díky ikonám, které představují různé postavení rtů při výslovnosti samohlásek, dokážeme například studenty rychle naučit správně vyslovit komplikované či dlouhé české slovo/frázi (Obr. 9).

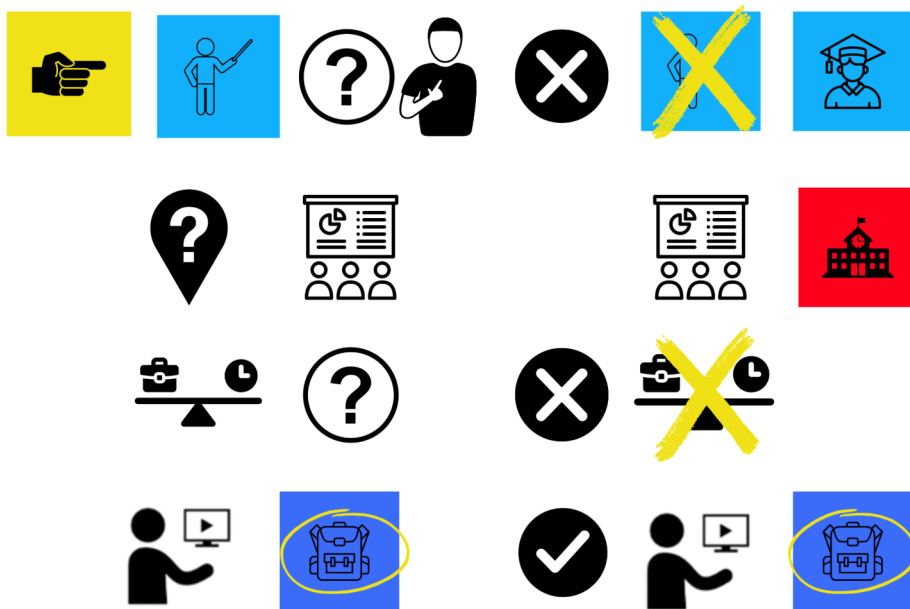


Obr. 7: POPIS OSOBY

*To je prodavač, to není student. On pracuje v obchodě, nestuduje ve škole.
On má hezký bílý stůl a malou židli.
On má nové auto, ale nemá kolo.*

Výslovnost

Stěžejním aspektem výše připomínaných metod výuky jazyků a jazykových kurzů byl důraz na práci s výslovností. Eliminace textové složky omezuje negativní transfer vznikající odlišnou korespondencí grafém-foném v češtině a v jazyce studentů. Jak popisuje Hronová (1993), studenti prostě opakují, resp. snaží se zopakovat to, co slyší, nikoliv přečíst to, co vidí napsané. Práce s výslovností v MAOK je zmíněna již v předchozí podkapitole. V rámci seznamování s novou slovní zásobou i nácvičku vět či dialogů je dále uplatňováno chórové opakování, při němž je učitel jazykovým vzorem. Díky „davovému pocitu“ vlastní nenápadnosti se většina studentů snaží vyslovovat skutečně zřetelně a nahlas, a tím dochází k nastavení mluvidel do správné polohy a osvojování základních návyků potřebných pro výslovnost češtiny. Kromě toho jsou do výuky zařazovány tzv. fonetické sprchy, tedy několikaminutové bloky zaměřené přímo na výslovnost konkrétních hlásek, a to v souladu s potřebami dané skupiny studentů. Slouží jednak k specifičtěji zaměřené práci s artikulací, jednak k odpočinku od paměťové zátěže.



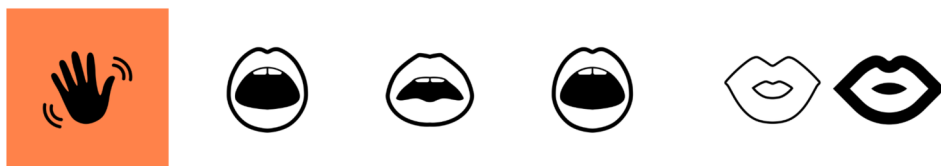
Obr. 8: DIALOG

Ty jsi učitel? – Ne, já nejsem učitel, jsem student.

Kde studuješ? – Studuju ve škole.

Pracuješ? - Ne, nepracuju.

Máš zelený batoh? – Ano, mám zelený batoh.



Obr. 9: A-E-A-OU / NA SHLEDANOU

Dril

Pro cílovou skupinu začátečníků, kteří mají navíc osvojované informace zpracovávat nikoliv formou zápisků a slovníčků, ale pouze ve vlastní paměti, je stěžejním výukovým postupem dril. S touto formou práce v hodině je však nutné zacházet kreativně, střídat různé techniky a formy drilu, pracovat s menšími i většími skupinami studentů, zapojovat modulaci hlasu apod. Inspiraci nalezneme napří-

klad v popisu ALM u Richardse – Rodgerse (2001, s. 61–63) nebo u Larsenové-Freemanové – Andersona (2014, s. 67), ne všechny jejich ukázky jsou však snadno přenositelné na flektivní jazyk, jakým je čeština. Přesto máme k dispozici mnoho cest, jak dril variovat, aby výuka nebyla pro studenty ani pro učitele jednotvárná a nudná.

Gramatika a syntax

Gramatika není v rámci MAOK vykládána, přesto je studentům nabídnut základní vhled do jejich pravidel, a to prostřednictvím zmiňovaného barevného kódování vztaheného k rodu substantiv, jehož praktický význam vzroste při seznamování s adjektivy a přivlastňovacími zájmeny. Dále jsou zapojena slovesa *vidět* a *mít* s objektovou vazbou. Studenti pracují také s konjugací sloves, a to v rámci dialogů, kdy mluví o sobě a vzájemně si pokládají otázky. V těchto případech mají lektori k dispozici celá konjugační schémata, záleží na jejich zkušenosti se skupinou, do jaké míry je využijí. Již na této bazální úrovni si studenti osvojují také spojky *a*, *ale*, *nebo*, které zapojují do konverzací. Práce s otázkovo-odpověďovým drilem přináší první vhled do fungování českého slovosledu, respektive aktuálního členění větného. Studenti se učí na otázku „*Co je ve třídě?*“ odpovídat větou „*Ve třídě je počítač.*“, nikoliv „*Počítač je ve třídě.*“.

Technická stránka

Dosavadní popis MAOK využívaného na ÚJOP UK v mnoha ohledech koresponduje s rysy AOK Hronové (1990a, b) či autorského týmu Čemusová et al. (2004a, b). Výrazný posun však nastává v oblasti využití technologických nástrojů dnešní doby. Zatímco zmíněné kurzy pracují s papírovou učebnicí nebo tištěnými handouty, učitel MAOK má k dispozici všechny vizuální podklady v elektronické podobě, což především znamená, že je může variovat podle potřeb dané skupiny a sdílet na interaktivní tabuli (případně i promítat přes datový projektor) v rámci lekce. Připravené on-line tabule jsou popsány v metodickém plánu, lektor tedy ví, jak má každou z nich studentům prezentovat. Součástí práce s tabulí je dále možnost pohybovat na ní s jednotlivými obrázky, vytvářet varianty frází či dialogů, seskupovat obrázky k sobě na základě společných rysů apod. Všechny obrázky má také učitel k dispozici ve formě jednotlivých souborů, takže si je může vytisknout a použít pro další variaci práce s nimi fyzicky přímo ve třídě.

Technologický pokrok zjednodušuje také práci s poslechem a výslovností, a to jak v hodině, tak při domácí přípravě studentů. Ačkoliv představuje primární mluvní vzor lektor, je pro studenty užitečné slyšet i jiné mluvčí. To nám umožňují výukové aplikace pracující se zvukem, jako například LearningApps (learningapps.org), ve kterých jsou k MAOK vytvořena interaktivní cvičení. Zvuková stopa je zde namluvená člověkem (nikoliv robotem) a je možné nahrát vlastní obrázky. Díky tomu

mají studenti k dispozici stejné ikony jako na výukových tabulích a upevňují si paměťové propojení mezi obrázkem a vysloveným slovem či frází (Obr. 10), aniž by bylo nutné přidávat psanou formu.



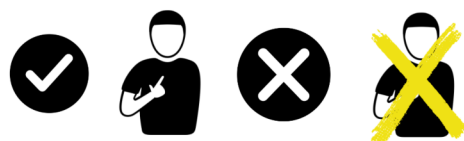
Obr. 10: *LEARNING APPS*
spojení slova a zvuku

Práce s lektory – metody a výsledky

Výuka v průběhu AOK musí probíhat svižným tempem, lektor by neměl váhat a přemýšlet nad tím, co říct, co který obrázek znamená nebo jak přesně má znít daný dialog. Kromě toho je velkým přínosem pro celý koncept, pokud lektor důvěřuje v pozitivní efekt audioorální výuky a dokáže svým naladěním motivovat studenty. K zajištění obou jmenovaných podmínek je potřeba s lektory před jejich zapojením do MAOK pracovat, a to na dvou rovinách. Jednak jim poskytnout školení a semináře, během kterých se seznámí s výhodami i úskalími metody, s celkovým konceptem kurzu včetně jeho technické stránky a variantami praktického průběhu výuky (formy drilu, práce s obrázky, fonetické sprchy atd.). Během takového setkání mají učitelé možnost klást otázky a vyjádřit své pochyby či obavy.

Druhým krokem je poskytnutí metodické podpory přímo pro jednotlivé výukové dny, respektive jednotlivé stránky připravených on-line tabulí. Ta spočívá v textovém plánu přímo navázaném na vizuální stránku (Obr. 11), v němž se lektor dozvídá, jaký slovní obsah se k dané tabuli váže a v jakých krocích ho může studentům zprostředkovat. Zkušenější lektori mají možnost si plán i vzhled tabulí upravit, neměli by se však odchylovat od původního autorského záměru.

ZJIŠŤOVACÍ OTÁZKY (intonace, ano/ne)



Já jsem učitelka. **Vy jste student? – Ano, já jsem student.**

Já jsem učitelka. **Vy jste (taky) učitel? – Ne, já jsem student.** (Ne, já nejsem učitel, já jsem student.)

představit novou otázku (zatím explicitně používat i zájmeno, výrazná intonace), lze využít symbol otazníku (?)

nácvik reakce ano / ne (U-S, v případě S-S pohlídat formální/neformální realizaci)

zapojit příp. do celé fráze: Dobrý den, já jsem Iva Nová. Těší mě. Nejsem studentka, jsem učitelka. A vy? Jste taky učitel?

NEFORM: Já jsem studentka. **Ty jsi (taky) student? –**

Ano, já jsem student. // Já jsem studentka. Ty jsi (taky) student? – Ne, já jsem učitel.

Obr. 11: PLÁN pro lektory

Díky strukturovaným rozhovorům vedeným s deseti lektory, kteří se na realizaci kurzu podíleli, jsme získali další cenné informace o průběhu, možných benefitech i úskalích MAOK. Jednalo se o dvě skupiny studentů s rodným jazykem slovan-ským a osm jazykově heterogenních skupin studentů z geograficky i/nebo jazykově vzdálených oblastí (románské a germánské jazyky, asijské jazyky, arabština a další). Považujeme za důležité, aby si v dalších ročnících byli všichni vyučující vědomi možností, které tento přístup nabízí, a mohli jich tak záměrně využít. Totéž platí i pro rizika, jimž lze předcházet nebo je alespoň redukovat, pokud o nich víme.

V rozhovoru byl nejprve dán lektorům otevřený prostor pro celkový popis průběhu kurzu, vlastních zkušeností, postřehů a závěrů, k nimž došli. Poté odpovídali na otázky, jaké vidí v tomto způsobu výuky benefity a jaká úskalí, a dále, jak je výuka náročná pro lektora a jak pro studenta.

Výpovědi lze rozdělit do několika tematických okruhů.

Mluvení

- Výuka je velmi interaktivní, studenti okamžitě a stále mluví, což zvyšuje jejich motivaci k dalšímu učení. Už po prvním dnu jsou schopní sami reagovat a použít jednoduché české věty.
- U mnohých studentů je evidentní nadšení z rychlého pokroku.
- Vlivem neustálého zapojení mluvení se studenti postupně přestanou bát promluvit i mimo třídu.

Výslovnost

- Díky chóróvému nácviku studenti mluví nahlas a zřetelně artikulují.
- Důraz na výslovnost bez psané formy nevede k takové míře automatizace správné artikulace, že by studenti v dalším studiu už ve výslovnosti nechybovali. Přesto je pozitivní vliv na výslovnost patrný a studenti jsou více schopní uvědomění si chyb a sebeopravy.

Práce se skupinou

- Tento přístup umožňuje jednotnou práci s velmi různorodou skupinou (úrovní, národnostně apod.) a sjednocení základních znalostí. Učitel také získá základní povědomí o schopnostech a dosavadních znalostech jednotlivých studentů.
- Ve skupinách skutečných úplných začátečníků byla výuka velmi dobře přijímána, pro studenty představovala adekvátní paměťovou i intelektuální zátěž a přinášela i velkou míru nadšení z pokroku. Mnozí studenti však přijíždějí tzv. předučení, lektor s nimi tedy nezačíná od nuly a po počátečním nadšení z neobvyklého způsobu výuky začínají projevovat netrpělivost, neboť mají pocit příliš pomalého pokroku. V takovém případě je pro učitele náročné udržet pozornost a nasazení studentů, zaměřuje se více na práci s výslovností a kreativnější práci s připraveným materiálem.
- Někteří lektori vypověděli, že díky permanentní společné práci vzniká rychleji než obvykle třídní soudržnost, týmový duch a dochází k utužení kolektivu.

Gramatika

- Studenti si tvoří zásobárnu slov, na kterých může lektor v pozdějších fázích výuky demonstrovat pravidla a využívat aha momentu či indukce.
- Někteří studenti neprojeví při pozdějším výkladu gramatiky s učebnicí žádné postřehnutí návaznosti na obsah úvodního kurzu. Jiní studenti byli schopní „předpochopení“ gramatických jevů, které se v úvodním kurzu objevovaly, a dokázali z nich později těžit. Objevovali se i jednotlivci, kteří si pravidla

velmi rychle odvodili a byli frustrovaní, pokud jim je lektor v daný moment ne vysvětlil.

- Díky důrazu na zřetelnou výslovnost koncovek ve větách typu „*To je židle. – Vidím židli.*“ jsou někteří studenti zvyklí věnovat koncovkám v češtině zvýšenou pozornost a následně snáz odhalovat některá pravidla užití flektivních slovních druhů.

Náročnost pro lektora

- Pokud jde o připravené materiály, ty práci lektora velmi usnadňují, jasně ho vedou a zároveň mu umožňují přizpůsobit obsah dané skupině, byť jen v omezené míře. Lektor se však s materiály musí předem dobře seznámit, a to včetně významu jednotlivých ikon, protože výuka musí probíhat svižně a bez váhání a přemýšlení nad tím, co říct.
- Výuka je pro vyučujícího náročná na hlas a koncentraci, je neustále aktivní a musí sledovat mnoho detailů zároveň.
- Učitel musí studenty motivovat, přesvědčit je svým přístupem, že se jedná o dobrý vstup do výuky jazyka.

Náročnost pro studenta

- V souvislosti s jazykovým pozadím studentů a také s mírou předučení se objevily rozdíly v názoru na paměťovou náročnost. Zatímco pro úplně začátečníky z jazykově vzdálených oblastí bylo někdy obsahu k zapamatování příliš mnoho, pro slovansky mluvící, a navíc případně i předučené studenty by bylo potřeba objem slovní zásoby rozšířit.
- Neustálý dril a chórové opakování mohou vést k tomu, že studenti přestanou vnímat, co říkají, a pouze automaticky opakují zvuk bez propojení s obsahem.

Shrnutí výstupů z rozhovorů s lektory – diskuse

Z diskusí s lektory, kteří se svou třídou prošli MAOK, vyplývá, že studenti tento v dnešní době ne příliš obvyklý výukový model přijímají bez námitek či údivu, a to mimo jiné i díky připravenosti lektorů, kteří vědí, co v které části lekce dělat, a dokážou studenty motivovat k aktivní účasti na jednotlivých činnostech. Studenti od první lekce mluví, učí se zřetelně vyslovovat a zmírňují se také jejich obavy z nového jazyka, neboť jsou záhy schopni samostatně pojmenovávat věci kolem sebe, produkovat krátké fráze nebo vést jednoduchý dialog. Pozornost studentů se netřídí, jsou stále vtahováni do účasti v lekci a výuka je podle slov lektorů velmi svižná, a dokonce zábavná pro obě strany, tedy pro lektora i studenty kurzu. Lektor může častou celoskupinovou práci také aktivně využít k budování soudržnosti třídy.

V průběhu MAOK také studenti „sbírají“ materiál pro další práci v lekcích s učebnicí. Mohou stavět na zautomatizovaných frázích, odhalovat analogie a cestou generalizace docházet samostatně k některým gramatickým pravidlům. To má díky „aha momentům“ pozitivní dopad na zapamatování a schopnost vyvozená pravidla aktivně použít.

Je však nutné mít na paměti, že ne všichni studenti budou schopni samostatného vhledu do zákonitostí jazyka, ať už je důvodem naprostá odlišnost češtiny od jejich mateřského jazyka, nebo navyklý způsob uvažování, který nevede k analýze a následné generalizaci jevů. Zde jim lektor může pomoci prostřednictvím seskupování obrázků například v korelaci se jmenným rodem. Na druhé straně se v dnešní době setkáváme s velkým počtem studentů, kteří již v rámci samostudia nebo krátkého jazykového kurzu získali základní povědomí o češtině a náplň MAOK pro ně může být v některých částech triviální nebo zdánlivě triviální. Je pak na práci lektora přesvědčit tyto účastníky kurzu o dalších benefitech, jako je důraz na výslovnost hlásek i větné melodie, automatizace základních frází či možnost odvodit si základní gramatická pravidla.

Vstupní segment v podobě MAOK se tak jeví jako ideální a nejpřínosnější pro začátečníky z jazykově vzdálených oblastí, kterým přináší největší benefity v podobě intenzivního seznámení s výslovností, automatizace praktické slovní zásoby potřebné pro bazální komunikaci ve škole i mimo ni a motivaci do dalšího učení díky počátečnímu rychlému pokroku. U některých dochází také k vytvoření předpokladů o fungování jazyka, které budou v dalším průběhu výukového programu lektorem potvrzeny nebo modifikovány. U ostatních skupin studentů, tedy předučených nebo těch, jejichž jazyk je češtině typologicky blízký, je nutné zaměřit se na ty benefity MAOK, které jsou pro danou skupinu relevantní, ať už je to vytvoření jednotného společného základu pro celou třídu či důraz na typické chyby ve výslovnosti, který přispěje k tomu, že si je studenti nebudou přenášet i do vyšších úrovní znalosti jazyka.

Pokud lektor zná možné přínosy i rizika tohoto výukového přístupu, může s nimi aktivně pracovat, posilovat pozitiva a eliminovat či omezovat možná úskalí, nebo je alespoň očekávat a nebýt jimi zaskočen.

Závěr

Současný přístup k výuce jazyků není doktrinální, rozhodujícím faktorem se tak nestává metoda a její jasně dané rysy, postupy a techniky. Již nejdeme cestou zavrhování jedné metody a adorování druhé. Velký vliv na to, co a jak se v lekcích učí, mají studenti, účastníci kurzů. Vždy je alespoň v určité míře možné přizpůsobit obsah i průběh výuky jejich cílům, potřebám a možnostem. To vede lektory a instituce zaměřené na jazykovou výuku k výběrové práci s designem známých

metod výuky jazyků, k volbě toho nejlepšího a nevhodnějšího právě pro danou cílovou skupinu.

Částečný návrat k výukovým metodám poloviny dvacátého století a na ně navazujícím audioorálním kurzům se zdá být i v dnešní době smysluplný, neboť jeho základní rysy podporují rychlý nástup mluvení a intenzivní práci studentů s novým jazykem. Díky upozadění psané složky v MAOK je zabráněno negativní interferenci ve vztahu grafém-foném, a na první místo se tak u studentů dostává snaha zopakovat co nejpřesněji to, co říká učitel. Vědecké poznatky o fungování paměti ukazují, že důležitými faktory vedoucími k lepšímu zapamatování jsou opakování, vizualizace a motivace. Všechny tyto aspekty u audioorálně zaměřených kurzů nacházíme. Tímto vstupem pomáháme studentům vytvořit si pevný základ slovní zásoby a frází, na kterých mohou stavět své další učení nejen lexikálně, ale i v oblasti gramatiky. Jejím porozumění pomáhá jak možnost odkazovat k pamětně zpracovaným, ale dosud neanalyzovaným frázím, větám, dialogům, tak prosté množství materiálu, se kterým lze v gramatických výkladech pracovat. Velkou přidanou hodnotou MAOK je využívání v současnosti běžně dostupných výukových platforem a aplikací, a to jak pro zprostředkování vizuální a zvukové stránky lekcí, tak pro variaci práce s navrženým výukovým materiálem. Přes všechny tyto výhody nepovažujeme za možné, aby výuka probíhala formou AOK po delší dobu. Přínosný se jeví MAOK jako první kontakt s novým jazykem. Předpokládanou funkčností celého konceptu je nutné ověřit výzkumem zaměřeným jak na studenty, jejich pokrok v učení a motivaci, tak na lektory. Ti mohou srovnávat svou předchozí praxi, v níž se od prvních lekcí využívala učebnice, s průběhem MAOK. Zároveň jsou to právě oni, kdo je přítomen ve třídě a je manipulátorem celého dění. Jejich postřehy z průběhu výukového procesu jsou proto pro zhodnocení kurzu velmi cenné.

Literatura

- BALL, F., SPUERCK, I., & NOESSELT, T. (2021). Minimal interplay between explicit knowledge, dynamics of learning and temporal expectations in different, complex uni- and multisensory contexts. *Attention, perception & psychophysics*, 83(6), 2551. <https://doi.org/10.3758/s13414-021-02313-1>
- BROOKS, N. (1960). *Language and language learning: theory and practice*. New York: Harcourt Brace & Company.
- ČEMUSOVÁ ET AL. (2004a). *Kurz českého jazyka pro azylanty*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-ucebnice-1050pub>
- ČEMUSOVÁ ET AL. (2004b). *Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsni.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- DARIAN, S. G. (1972). *English as a foreign language: history, development and methods of teaching*. Norman: University of Oklahoma Press.
- FENCLOVÁ, M. (2003). *Fonetika francouzštiny jako lingvodidaktický problém*. Univerzita Karlova v Praze: Pedagogická fakulta.

- FRIES, C. C. (1957). *Teaching and learning English as a foreign language*. Ann Arbor: University of Michigan.
- HENDRICH, J. ET AL. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: SPN.
- HRDLIČKA, M. (2009). *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka: k prezentaci gramatiky českého jazyka v učebnicích češtiny pro cizince*. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, K. (1993). *Čeština jako cizí jazyk. Vstupní kurz a základní gramatika*. Praha: Karolinum.
- HRONOVÁ, K. (1990). *Úvodní audioorální kurs češtiny pro výuku zahraničních studentů: text pro vyučující*. Praha: Karolinum.
- IVAN, M. (2006). La méthode structuro-globale audio-visuelle (S.G.A.V.). *Dialogos (Bucharest, Romania)*. 7(14), 16–21. Dostupné na the-audio-visual-and-structuro-global-method_Content%20File-PDF.pdf (cuni.cz)
- LARSENOVÁ-FREEMANOVÁ, D. A ANDERSON, M. (2014). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- MATULA, O. (2007a). *Český den: kurz českého jazyka pro azylanty navazující na Manuál pro učitele českého jazyka pro cizince bez znalosti latinky*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na https://www.inkluzivniskola.cz/sites/default/files/uploaded/cesky_den_ucebnice.pdf
- MATULA, O. (2007b). *Český den: manuál pro učitele*. [online]. Člověk v tísni. Dostupné na <https://www.clovekvtsini.cz/manual-pro-ucitele-ceskeho-jazyka-pro-cizince-bez-znalosti-latinky-92pub>
- MONTERO PEREZ, M. (2022). Second or foreign language learning through watching audio-visual input and the role of on-screen text. *Language Teaching*, 55(2), 163–192. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000501>
- RICHARDS, J. C. A RODGERS, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. [online]. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511667305.001
- RIVENC, P. (2013). Charles Bally et Petar Guberina, inspirateurs audacieux de la didactique moderne des langues. *Synergies Espagne. Sylvains les Moulins: Gerflint*, 6(6), 145–159. Dostupné z: https://gerflint.fr/Base/Espagne6/Article10Paul_Rivenc.pdf
- RUCK, J. (2022). Elementary-level learners' engagement with multimodal resources in two audio-visual genres. *The Language Learning Journal*, 50(3), 328–343. <https://doi.org/10.1080/09571736.2020.1752291>

Autorka

Mgr. Petra Jirásková, e-mail: petra.jiraskova@ujop.cuni.cz, ÚJOP UK, Vratislavova 29/10, 128 00 Praha 2. Vystudovala obor Český jazyk a literatura na FF UK v Praze, v současné době pokračuje v navazujícím doktorském studiu tamtéž. Již během studií začala působit jako lektorka češtiny pro cizince v jazykových školách a v kurzech pro účastníky programu Erasmus na FSV UK. Několik let také působila na ČVUT v Praze, kde metodicky a obsahově připravila předmět Akademické psaní, který také sama vyučovala. Od roku 2017 pracuje v Metodickém a odborném centru ÚJOP UK jako koordinátorka metodických kurzů češtiny jako cizího jazyka a jejich lektorka, od roku 2020 je vedoucí tohoto centra. V rámci metodiky se věnuje především tématům výuky bez zprostředkovacího jazyka, mluvení a využívání obrázků ve výuce. Je autorkou podcastu *Hezky česky s ÚJOP UK* by Petra Jirásková, který je určený studentům češtiny pro cizince.