

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

Diplomová práce

**Vliv angličtiny – prvního cizího jazyka na
vyučování/učení se francouzštiny – druhého cizího
jazyka**

Bc. Kristýna Petříčková

Plzeň 2023

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

Fakulta filozofická

Diplomová práce

**Vliv angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se
francouzštiny – druhého cizího jazyka**

Bc. Kristýna Petříčková

Plzeň 2023

Západočeská univerzita v Plzni

Fakulta filozofická

Katedra románských jazyků

Studijní program Filologie

Studijní obor Učitelství francouzštiny pro střední školy

Diplomová práce

**Vliv angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se
francouzštiny – druhého cizího jazyka**

Bc. Kristýna Petříčková

Vedoucí práce:

Doc. PhDr. Fenclová Marie, CSc.

Katedra románských jazyků

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2023

Prohlašuji, že jsem práci na téma

*Vliv angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se francouzštiny
– druhého cizího jazyka*

zpracovala samostatně a použila jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, červen 2023

.....

podpis autorky

Poděkování

Tímto bych chtěla poděkovat své vedoucí diplomové práce doc. PhDr. Marii Fenclové, CSc. za její vstřícnost, čas a cenné rady, které mi poskytla při psaní diplomové práce.

Zároveň bych chtěla poděkovat své rodině za podporu, kterou jsem od ní dostala v průběhu mých studií.

Obsah

1 Úvod.....	10
2 Teoretická část.....	12
2.1 Výuka cizích jazyků v českém vzdělávacím systému	12
2.2 Cizí jazyky v evropském vzdělávání	14
2.2.1 Dokumenty	15
2.3 Psycholingvistika.....	19
2.3.1 Behavioristická teorie.....	20
2.3.2 Generativní teorie	21
2.4 Mezijazykový transfer a interference	23
2.4.1 Slovní zásoba a fonetika.....	26
2.4.2 Gramatika	30
2.5 Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků	34
2.6 Techniky a metody vyučování v hodinách cizích jazyků.....	37
2.6.1 Jazykové prostředky	38
2.6.2 Řečové dovednosti	40
3 Praktická část.....	44
3.1 Experiment.....	44
3.1.1 Vyučovací hodina.....	44
3.2 Dotazníky.....	55
3.2.1 Dotazník pro studenty	55
3.2.2 Dotazník pro učitele/lektory	60
4 Závěr.....	66
5 Résumé.....	68
5.1 Résumé česky	68

5.2	Résumé anglicky	68
5.3	Résumé francouzsky	68
6	Seznam tabulek, obrázků a grafů	69
6.1	Seznam tabulek	69
6.2	Seznam obrázků	69
6.3	Seznam grafů.....	69
7	Bibliografie.....	70
8	Přílohy.....	72
8.1	Příloha č. 1 – ŠVP Církevní gymnázium nižší stupeň a vyšší stupeň.....	72
8.2	Příloha č. 2 – Experiment – vyučovací hodina	74
8.3	Příloha č. 3 – Dotazník pro studenty	77
8.4	Příloha č. 4 – Dotazník pro učitele / lektory	79

1 ÚVOD

V diplomové práci se věnuji tématu týkajícímu se cizích jazyků, a to konkrétně otázce vlivu angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se francouzštinou – druhého cizího jazyka.

Toto téma je mi blízké, protože sama studuji anglický a francouzský jazyk a zároveň oba jazyky vyučuji. Angličtina byla mým prvním cizím jazykem, a tak mohu využít i své vlastní zkušenosti, kdy jsem se francouzštinu začala učit jako druhý cizí jazyk.

Jelikož je pro mě samotnou angličtina prvním cizím jazykem, její vliv na učení se francouzštinou jako druhého cizího jazyka jasně vnímám. Díky angličtině jsem lépe porozuměla některým jevům ve francouzštině a pokaždé mě baví, když mezi oběma jazyky najdu určitou podobnost. Snažím se touto cestou vést i své studenty francouzštiny, u kterých vím, že ovládají základy anglického jazyka, a při jejich výuce se snažím vždy poukázat na analogii těchto jazyků a porozumění novému tak zjednodušit.

V současné době se znalost cizích jazyků považuje v evropské společnosti za nezbytnou. Anglický jazyk je jedním z nejrozšířenějších jazyků na světě a patří mezi mezinárodní jazyky obchodu, vědy a technologie. Znalost angličtiny už se v dnešním světě považuje téměř za samozřejmost. Umožňuje lidem komunikaci a spolupráci v zahraničí, usnadňuje práci těm, kteří chtějí držet krok s aktuálním vývojem v různých oblastech, protože většina vědeckých výzkumů či objevů je publikována právě například v angličtině. Je považována za klíčový jazyk nejen pro úspěch v mezinárodním obchodu, ale i v mezinárodních vztazích a poznávání kultur celého světa.

Francouzský jazyk je také jedním z důležitých oficiálních jazyků Evropské unie a Organizace spojených národů a dalších mezinárodních organizací. Stejně tak jako angličtina, i francouzština je jedním z převládajících jazyků v oblasti celosvětové diplomacie, kultury, vzdělávání a cestovního ruchu. Znalost francouzštiny umožňuje lidem nejen cestovat a komunikovat s lidmi ve frankofonních zemích, ale také tam studovat nebo pracovat.

V českých školách se angličtina tradičně vyučuje jako první cizí jazyk buď hned od první třídy základní školy, nebo od třetího ročníku, jako tomu bylo na mé základní škole. Na vyšším stupni nebo na střední škole žáci mají možnost vybrat si další cizí jazyk,

kdy si mohou zvolit například mezi němčinou, španělštinou, ruštinou nebo právě francouzštinou.

Vliv angličtiny na výuku francouzštiny může být velký a závisí na mnoha faktorech. Například na konkrétní zemi, ve které se francouzština učí, tedy i na mateřském jazyce, na úrovni studované angličtiny a na způsobu její výuky.

V některých zemích, zejména v anglofonních, kde je angličtina mateřským nebo dominantním jazykem, je porovnání mezi angličtinou a francouzštinou pro studenty přirozenější. Mnohde je francouzština vnímána jako obtížnější, a tudíž i méně atraktivní.

Na druhou stranu v zemích, kde je angličtina i francouzština považována za cizí jazyk, jako je tomu například v České republice, může být znalost angličtiny (prvního cizího jazyka) přínosem k učení se/výuce francouzštiny. Lze totiž využít konkrétní podobnosti mezi oběma jazyky například v oblasti slovní zásoby, porozumění gramatickým jevům či při porovnávání rozdílů ve fonetické stránce jazyka. Studenti jsou již také seznámeni s metodami, jak se cizí jazyk učit, tudíž i to jim může usnadnit učení se francouzskému jazyku jako druhému a přispět tak k jejich větší motivaci k učení.

Diplomová práce obsahuje teoretickou a praktickou část. Hlavními zdroji při psaní teoretické části mi byla monografie od Marie Fenclové a Heleny Horové *Le français – deuxième langue étrangère – La didactique intégrée des langues étrangères*, disertační práce *Didaktické využití znalostí, dovedností, učebních strategií a návyků osvojených při učení angličtiny pro výuku francouzštiny* od PhDr. Radka Víta PhD. a *Didaktika cizích jazyků* od Josefa Hendricha.

Praktická část je tvořena výzkumem, který se soustředil jak na studenty anglického a francouzského jazyka, tak i na vyučující těchto jazyků. Zde posuzuji vliv angličtiny na francouzštinu v konkrétní výukové hodině francouzštiny, kterou jsem realizovala na Církevním gymnáziu v Plzni. V rámci výzkumu jsem vytvořila a zanalyzovala dotazník směřovaný studentům, kteří se účastnili experimentu v hodině francouzštiny, a dotazník určený pro lektory a učitele anglického i francouzského jazyka.

Cílem této práce je zjistit, do jaké míry může angličtina – první cizí jazyk ovlivnit výuku/studium francouzštiny – druhého cizího jazyka.

2 TEORETICKÁ ČÁST

2.1 VÝUKA CIZÍCH JAZYKŮ V ČESKÉM VZDĚLÁVACÍM SYSTÉMU

Výuka cizích jazyků na území dnešní České republiky je tématem s dlouholetou tradicí, a to již od 17. století, od doby významného českého myslitele a pedagoga Jana Amose Komenského. Ve svém známém díle *Orbis Sensualium Pictus* (Svět v obrazech) se zabývá tématy učení, jako jsou zvířata, rostliny, náboženství, ale i výukou gramatiky a věnuje se také slovníkům latiny a němčiny. Komenský zde popisuje způsob výuky, kdy on sám prosazuje interaktivní výuku, která je založena na pozorování a zažívání světa kolem nás prostřednictvím našich smyslů. To se týká i výuky cizích jazyků, kdy poukazuje na to, že cizí jazyky by se měly vyučovat pomocí konverzace a aktivního užívání v běžném životě. Zdůrazňuje tedy aplikaci cizího jazyka v reálném životě, nikoli slepé drilování slovíček či pasivní příjem výkladu gramatiky. Již v 17. století se Komenský snažil poukázat na to, že výuka cizích jazyků má být přirozená, praktická a přístupná i pro děti.

Z výše uvedeného je zřejmé, že má výuka cizích jazyků v České republice již dlouhou tradici a hraje významnou roli jak ve všeobecné, tak i v odborné oblasti vzdělávání. Ovšem spolu s historickými i kulturními změnami docházelo v České republice také k proměnám ve výuce cizích jazyků, a to včetně toho, který cizí jazyk byl v určitém období preferován.

Podle Průchy (1999) byla výuka cizích jazyků na českých středních školách do běžného školního kurikula zavedena v 19. století a důraz byl čím dál více kladen na výuku živých jazyků. Francouzský jazyk byl v českých zemích, stejně jako i jinde v Evropě, nejčastěji vyučovaným cizím jazykem, stal se jazykem mezinárodního obchodu, diplomacie, kultury a byl u nás na předních příčkách až do období po druhé světové válce. Angličtina se na českých středních školách dostala do popředí v 50. letech 20. století a postupně francouzštinu nahradila.

Vedle těchto jazyků byly až do poloviny 20. století na středních školách vyučovány i mrtvé jazyky – latina, řečtina a z živých jazyků pak měla významné místo také němčina. Výuka cizích jazyků se postupně začala rozšiřovat i do nižších vrstev a vznikaly první jazykové školy. „Například ve školním roce 1927/1928 byly na středních školách na území Čech, Moravy a Slezska vyučovány povinně tyto cizí jazyky:

- gymnázium: němčina, latina – ve všech osmi ročnících,

- řečtina – v 5.–8. ročníku;
- reálné gymnázium: němčina, latina – ve všech osmi ročnících,
francouzština nebo angličtina – v 5.–8. ročníku;
- reálka: němčina – ve všech sedmi ročnících,
francouzština – v 2.–7. ročníku;
- reálka (s německým jazykem vyučovacím v Čechách):
čeština – ve všech sedmi ročnících,
francouzština – v 2.–7. ročníku,
angličtina – v 5.–7. ročníku.“ (Průcha, 1999, s. 254)

Dle uvedeného přehledu je vidět, že dominantní roli měla němčina. Nicméně francouzština i angličtina se do učebních osnov dostaly také celkem brzy. Zajímavostí je, že na některých středních školách byla vyučována pouze němčina s francouzštinou bez anglického jazyka a na některých školách se dokonce studenti učili francouzštinu dříve než angličtinu.

V období 2. světové války na území Protektorátu Čechy a Morava ustoupila výuka cizích jazyků do pozadí, primárně se učila němčina. Po osvobození se cizí jazyky opět učily, navíc k nim přibyla ruština. V roce 1948 vznikl v Československu nový školský zákon: *Zákon o základní úpravě jednotného školství*, který v části – díl III. Střední škola a v díle V. Gymnázia – ustanovil výuku ruského jazyka jako povinnou:

§ 31

„Výchovné a vzdělávací obory a nauky jsou: společenské, jazykové (jazyk vyučovací, jazyk ruský), matematika, přírodní vědy, obory technické, estetické, zdravotní a tělovýchovné. Podrobnosti určí vláda nařízením.

§ 57

Výchovné a vzdělávací obory a nauky jsou: společenské, jazykové (jazyk vyučovací, ruský, latinský, další živý jazyk), matematika, přírodní vědy, filosofie, obory technické, estetické, zdravotní a tělovýchovné.“ (Zákon č. 95/1948 Sb.)

Většina populace tedy přišla do kontaktu pouze s ruštinou a angličtinou, francouzština a němčina mohly být vyučovány jako druhý povinný (event. nepovinný) jazyk na úrovni až vyššího středního vzdělávání.

Další změna proběhla v roce 1984, kdy byl uveden v platnost zákon, který pojednával jak o konverzaci v ruském jazyce, tak i o zavedení výuky druhého/dalšího cizího jazyka.

Klíčovým mezníkem byl pak hlavně konec roku 1989, kdy vyšel zákon uvádějící v platnost výuku dalších cizích jazyků na všech vzdělávacích úrovních, a dominantní postavení ruského jazyka bylo zrušeno. Obecně se tak rozvinula výuka jazyků a byly založeny základní školy s rozšířenou výukou cizích jazyků, jazyková výuka se stala povinnou na vysokých školách a do škol začali být přijímáni zahraniční učitelé.

„Po roce 1990 byl zaveden povinný cizí jazyk do obsahu základního vzdělávání od 5. ročníku, tj. zhruba od věku 11 let žáků. Druhý cizí jazyk se stal volitelným cizím jazykem v 7.–8. ročníku.“ (Průcha, 1999, str. 255)

Dále pak již docházelo k rychlým změnám, kdy během 90. let byl první cizí jazyk povinný od 4. do 9. ročníku a pak dokonce už od 3. do 9. a tak je tomu dodnes. Současně také rostly možnosti výběru z nabídky druhého cizího jazyka, jakožto povinně volitelného předmětu v 7.–9. ročníku. V současné době tak školy nabízejí například výuku němčiny, francouzštiny, španělštiny a zpátky se vrací také výuka jazyka ruského. V České republice je výuka cizích jazyků velmi rozvinutá, typická je rozmanitost ve výběru vyučovaných jazyků, přičemž angličtina je nejrozšířenější a zároveň nejčastěji vyučovaný a také studenty volený jazyk na základních i středních školách. Další v pořadí oblíbenosti jazyků je němčina a ruština a pak také francouzština a španělština.

Nicméně podle dat z projektu *Interaktivní mapy francouzštiny v České republice* dostupného na webových stránkách [Institut français](#) se v České republice nabízí výuka francouzštiny na více než 300 středních školách, včetně gymnázií, středních odborných škol a obchodních akademií.

2.2 CIZÍ JAZYKY V EVROPSKÉM VZDĚLÁVÁNÍ

Znalost jazyků je v dnešní evropské společnosti samozřejmá a není tedy divu, že výuka cizích jazyků je v Evropě žádaná i velmi různorodá. Jelikož je v rámci zemí Evropské unie povolen volný pohyb osob, mohou lidé cestovat do zahraničí jak za poznáním kultury, tak za prací. To přispívá nejen k vyšší šanci získat zaměstnání napříč různými zeměmi EU, ale zároveň to klade požadavky na kvalitní znalost jazyka dané země. Evropské země čím dál více spolupracují a usnadnění komunikace mezi nimi je

jedním z hlavních cílů evropského společenství. To proto aktivně podporuje výuku cizích jazyků i vzdělávání obecně. Investuje do něj značné finanční prostředky, například prostřednictvím studijního programu *Erasmus+*, dále podporuje vzdělávací instituce novými vzdělávacími materiály, inovativními metodami výuky nebo modernizací vzdělávacích infrastruktur. Kvalita vzdělávání musí být v různých zemích srovnatelná, a to je jeden z důvodů, proč Evropská unie iniciovala vznik *Evropského referenčního rámce pro jazyky*. Evropský referenční rámec pro jazyky stanovuje společné standardy pro výuku, hodnocení a uznávání jazykových dovedností. V jednotlivých zemích zároveň existují i další dokumenty podporující vzdělávání cizích jazyků. V České republice je to např. tzv. *Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* vydaná Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy. Dále pak dokumenty: *Národní plán výuky cizích jazyků* nebo *Rámcový vzdělávací program (RVP)*, který je vydáván v různých verzích pro různé stupně vzdělávání. Na nejnižší příčce systémových dokumentů jsou pak ještě vytvářeny školní vzdělávací programy.

Všechny tyto dokumenty slouží ke standardizaci výuky (nejen jazyků) v různých zemích, což umožňuje snadnější komparaci výsledků, kvality vzdělávání a jazykových dovedností mezi různými školami i zeměmi.

2.2.1 DOKUMENTY

2.2.1.1 Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v České republice

Bílá kniha je významný dokument českého školství, který vznikl v roce 2014 na základě požadavků Evropské unie. Definiuje standardy a cíle pro výuku a hodnocení jazykových dovedností, což zvyšuje kvalitu výuky a umožňuje lepší monitorování pokroku žáků.

Hned v podkapitole *Společné otázky* druhé kapitoly *Předškolní, základní a střední vzdělávání Národní program rozvoje vzdělávání v České republice* doporučuje:

- „Postupně zavádět výuku dvou cizích jazyků na všech typech škol
 - Zavést výuku prvního cizího jazyka od 3. ročníku základní školy a umožnit volbu druhého jazyka na druhém stupni základní školy pro všechny žáky.
 - Postupně zajistit návaznost výuky cizích jazyků na středních školách tak, aby absolvent střední školy s maturitou ovládal na různé úrovni dva cizí jazyky, absolvent střední školy bez maturity alespoň jeden cizí jazyk.

- Realizovat řadu podpůrných opatření, jako jsou rozšíření přípravného dalšího vzdělávání učitelů a úprava postavení učitelů cizích jazyků včetně zahraničních lektorů.“ (Bílá kniha, 2001, s. 39)

Cílem *Bílé knihy* je zlepšit kvalitu výuky nejen cizích jazyků. Neuvádí se v ní explicitně souvztažnost mezi výukou prvního a druhého cizího jazyka, nicméně implicitně lze uvažovat o přínosech využití dovedností z angličtiny pro pozdější výuku francouzštiny.

2.2.1.2 Národní plán výuky cizích jazyků

Národní plán výuky cizích jazyků (NPVCJ) je strategický dokument, který je součástí vzdělávacích politik a mezinárodních organizací. V dokumentu jsou stanoveny konkrétní cíle týkající se všech stupňů vzdělávání – základních, středních i vysokých škol. Zabývá se také problematikou kvalitního vzdělávání pro učitele cizích jazyků, je zde sepsán i akční plán výuky pro pedagogické pracovníky z let 2005–2008.

„Cílem *Národního plánu výuky cizích jazyků* je vytvořit odpovídající podmínky pro zvýšení jazykových znalostí a jazykových kompetencí obyvatelstva České republiky v cizích jazycích, aby občané dovedli porozumět a komunikovat i v cizích jazycích. Učení se cizím jazykům a jejich používání nám pomáhá být otevřenější k druhým kulturám a názorům.“ (Národní plán výuky cizích jazyků, s. 1)

Mezi další cíle patří také například rozvoj jazykových kompetencí žáků a studentů, zvyšování dotace hodin cizích jazyků a důraz je kladen i na používání jazyků v praxi.

Národní plán výuky cizích jazyků vychází z evropských strategií a dokumentů, zejména ze *Společenského evropského referenčního rámce pro jazyky* a *Evropského jazykového portfolia*.

Ve vztahu k předmětu této diplomové práce je vhodné si všimnout důrazu na kvalitní vzdělávání učitelů cizích jazyků. Autorka textu se domnívá, že v přípravě budoucích jazykových učitelů by mělo být zohledněno zobecnění přínosu vztahu mezi metodikami prvního a druhého cizího jazyka.

2.2.1.3 Společný evropský referenční rámec pro jazyky (SERR)

„*Společný evropský referenční rámec* poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikul, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě.

V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby byli schopni účinně jednat. Popis se rovněž týká kulturního kontextu, do něhož je jazyk zasazen. Rámec také definuje úroveň ovládnutí jazyka, které umožňují měřit pokrok studentů v každém stádiu učení se jazyku a v průběhu celého života studenta.“ (SEERR, 2021, s. 1)

Společný evropský referenční rámec pro jazyky slouží učitelům jako ucelený a standardizovaný popis jazykového vzdělání, který usnadňuje učení se, vyučování, hodnocení a porovnávání jazykových kompetencí studentů. SEERR poskytuje učitelům jasný rámec pro plánování a hodnocení výuky jazyků a pomáhá jim zlepšit kvalitu výuky jazyků.

SEERR také pomáhá učitelům posoudit jazykovou úroveň studentů, poznat jejich potřeby a porozumět jejich cílům. Na základě toho pak jsou učitelé schopni vytvořit vhodný a efektivní výukový plán pro konkrétní potřeby studentů.

V souvislosti s jazykovou úrovní studentů v případě prvního cizího jazyka (angličtiny) má být posuzována možnost opřít se o znalosti a dovednosti v angličtině při výuce francouzštiny jako druhého cizího jazyka. Tyto znalosti a dovednosti v prvním cizím jazyce však nebývají na dostatečné předpokládané úrovni. (Vít, 2013, s. 12)

2.2.1.4 Rámcový vzdělávací program

Stejně jako výše uvedené dokumenty je *Rámcový vzdělávací program (RVP)* součástí vzdělávacích politik a mezinárodních organizací. Existuje jich několik druhů, liší se úrovní vzdělávání či platností. Např. RVP pro základní vzdělávání, RVP pro střední vzdělávání, odborné vzdělávání či vysokoškolské vzdělávání.

Rámcový vzdělávací program se mimo jiné také zabývá problematikou vlivu prvního cizího jazyka na učení se druhého cizího jazyka. Konkrétně *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia* obsahuje v páté kapitole – *Vzdělávací oblasti podkapitoly týkající se jednotlivých předmětů*, kde se hned první kapitola věnuje jazykům a jazykové komunikaci. První podkapitola se věnuje vzdělávacímu obsahu mateřského jazyka (v našem případě českého jazyka), následuje podkapitola *Cizí jazyk* a dále zvlášť samostatná podkapitola – *Další cizí jazyk*.

„Význam vzdělávací oblasti spočívá především v rozšiřování vědomého užívání jazyka jako základního nástroje pro rozvíjení abstraktního myšlení a v prohlubování vyjadřovacích a komunikačních schopností a dovedností vytvářejících podklad pro

všestranné efektivní vzdělávání. Jazykové vyučování umožňuje žákům poznávat duchovní bohatství národa a jeho tradice.“ (RVPG, 2007, s. 12)

Co se týče úrovní jazyka, tak v oboru Cizí jazyk by měli studenti na konci svých studií dosáhnout úrovně *vyšší pokročilí* (B2) podle *Společného evropského referenčního rámce pro jazyky*. Jedná se totiž o jazyk pokračující z předchozích studií, kdy se předpokládá, že gymnázium začínají studenti na úrovni *mírně pokročilí* (A2). V oblasti Další cizí jazyk směřují ke konci svých studií na úroveň *středně pokročilí* (B1) podle SERR.

Každá vzdělávací oblast pak vede k dosažení konkrétnějších cílů týkajících se utváření a rozvíjení klíčových kompetencí žáka. V oblasti *Jazyk a jazyková komunikace* to jsou např.:

- „vnímání a užívání jazyka českého i cizího jako mnohotvárného prostředku ke zpracování a následnému předávání informací, vědomostí a prožitků získaných z interakce se světem a se sebou samým, k vyjádření vlastních potřeb a k prezentaci názorů i samostatného řešení problémů a jako prostředku pro další samostatné celoživotní vzdělávání;
- zvládání základních pravidel mezilidské komunikace daného kulturního prostředí a jejich respektování;
- porozumění sobě samému, pochopení své role v různých komunikačních situacích a k vymezení vlastního místa mezi různými komunikačními partnery;
- formování hodnotových orientací, vkusových preferencí a k citlivému vnímání okolního světa i sebe sama.“ (RVPG, 2007, str. 13)

Ve vztahu k tématu této diplomové práce se lze zaměřit na poslední bod, kdy při výuce obou/všech cizích jazyků je žádoucí formovat vztah studentů k jazykové diverzitě, k důležitosti jazyků v poznávání světa a komunikaci mezi národy.

2.2.1.5 Školní vzdělávací program (ŠVP)

Stejně jako u předchozích dokumentů, hlavním cílem tohoto dokumentu je podpora kvalitního vzdělávání, a to tentokrát na konkrétní škole. *Školní vzdělávací program (ŠVP)* je dokument, který popisuje plánovaný průběh vzdělávání na dané škole. Každá škola si vytváří svůj Školní vzdělávací program na základě výše uvedených systémových dokumentů. ŠVP obsahuje obecnou charakteristiku konkrétního předmětu,

obsahové vymezení, hodinovou dotaci pro daný ročník a výchovné a vzdělávací strategie, tedy podrobněji popsané jednotlivé kompetence.

Kvalita realizace ŠVP je ve vztahu k angličtině a dalším cizím jazykům závislá na kvalitě učitelů.

(V Příloze č. 1 je uveden ŠVP Církevního gymnázia pro nižší i vyšší stupeň.)

2.3 PSYCHOLINGVISTIKA

Podle Hendricha (1988, s. 48) „cizí jazyky patří tradičně k „těžkým“ vyučovacím předmětům.“ Pro jednodušší pochopení problematiky výuky a osvojování si cizích jazyků nám může pomoci seznámení se s interdisciplinárním oborem – psycholingvistikou.

Psycholingvistika je „obor zaměřený na otázky jazyka a myšlení, ..., který má styčné body s lingvistikou, psychologíí, sociologií aj., např. s morfologií, syntaxí, s lexikální a větnou sémantikou, s pragmatikou, s textovou lingvistikou...“ (Nebeská, 2017) Zabývá se tím, jakým způsobem lidé jazyk používají, zkoumá psychické procesy a jejich vliv na využití jazyka ve smyslu produkce a porozumění řeči, zajímají ji kognitivní procesy (myšlení, paměť...) a také to, jak si děti osvojují mateřský (první) jazyk a jak jazyk druhý (cizí).

Nebeská (1992, s. 7) podrobněji uvádí, že: „Psycholingvistika je v současné době tematicky velmi rozvětvená disciplína zahrnující široké spektrum tematických okruhů:

- a) produkci a porozumění řeči,
- b) problematiku mentálních struktur,
- c) vztah jazykové kompetence a jazykové performance,
- d) mentální reprezentaci lingvistických konstruktů,
- e) psychofonetiku,
- f) nauku o pauzách,
- g) vztah jazyka a myšlení,
- h) čtení a psaní,
- i) osvojování jazyka dítětem,
- j) osvojování cizích jazyků,
- k) osvojování nových poznatků prostřednictvím jazyka,
- l) bilingvismus,
- m) někdy i biologické základy jazyka,

- n) patologii řeči,
- o) neverbální komunikaci,
- p) řeč zvířat aj.“

Podle Nebeské (1992, s. 13) rozlišujeme tři základní teoretické koncepce na základě toho, z jakých metodologických předpokladů vychází, resp. jaký na ně klade důraz:

- a) vrozené předpoklady užívání jazyka,
- b) předpoklady získané aktivní interakcí jedince s prostředím (učením),
- c) situační kontext (vnější prostředí, ve kterém k užívání jazyka dochází).

2.3.1 BEHAVIORISTICKÁ TEORIE

Ve 30.–50. letech dominovala v USA psychologická teorie *behaviorismus*, která ovlivňovala jak pedagogiku, tak i lingvistiku. Teorie behaviorismu je založena na pozorování a vnímání našeho okolí. Jinými slovy behaviorismus klade důraz na chování jedince, založené především na jeho reakci na prostředí, ve kterém se nachází, bez zaměření se na stav jeho vědomí. V souvislosti s osvojováním jazyků Nebeská (1992, s. 14) uvádí, že: „Užívání jazyka bylo v behaviorismu chápáno podobně jako kterákoli jiná aktivita jako chování, v tomto případě verbální, které si člověk osvojuje v procesu učení stejně jako každou jinou dovednost. Řeč byla chápána jako řetězec asociovaných jevů, např. věta jako řetězec slov, z nichž každé je odpovědí na daný stimul a současně stimul pro slovo následující.“

Co se týče výuky cizích jazyků, tato teorie se podle názoru autorky této práce dá využít z hlediska asociativních postojů i v hodinách, např. při aktivitě brainstormingu, kdy studenti na základě zadaného tématu mají za úkol vymyslet co nejvíce slov týkajících se právě dané látky. Např. učitel zadá téma – léto, což slouží pro studenty právě jako stimul pro navržení slov souvisejících s létem – prázdniny, teplo, sluníčko..., a to konkrétně ve studovaném cizím jazyku. Dalším možným způsobem využití této teorie je vycestování – v kontextu této diplomové práce – buď do anglofonní, nebo frankofonní země (v rámci Erasmu, výměnného pobytu, výletu...) a reagovat v daném jazyce na vlivy vnějšího přirozeného prostředí. Pro další ilustraci a příklad cvičení je zde uveden pohled na behaviorismus od autorek Lojové a Vlčkové (2015, s. 112) kdy: „Behavioristický přístup se projevoval v didaktice cizích jazyků preferencí audio-lingvální metody, která podporovala především drilová cvičení, tj. opakování vzorů a struktur stále dokola, dokud

si je učící se neosvojili.“ Na tento typ cvičení jsou žáci nepochybně zvyklí z pracovních sešitů anglického jazyka (*Maturita Solutions*) a nepřekvapí je v pracovních sešitech francouzštiny. Nejlepším příkladem s těmito cvičeními jsou *Cvičebnice anglické gramatiky* od Sarah Petersové a Tomáše Grafa a *Cvičebnice francouzské gramatiky* od Markéty Zettlové a Marca Baudineta.

2.3.2 GENERATIVNÍ TEORIE

Koncem 50. let se dostala do popředí psycholingvistiky generativní teorie. Na rozdíl od behaviorismu *generativismus* jako teorie týkající se výuky cizích jazyků klade důraz na vrozené užívání jazyka a chápe jazyk jako mentální jev. Zaměřuje se především na studium gramatiky jazyka a jeho pravidel. Chomsky spolu s psychology, zejména s G. A. Millerem, popisuje, že k „vrozeným biologickým a psychickým dispozicím člověka patří vysoce specializovaný mechanismus umožňující osvojování a užívání jazyka...“ (Nebeská, 1992, s. 15)

Dále uvádí, že „struktura každého jazyka je tímto mechanismem z velké části determinována, takže studium jazykové struktury je prostředkem k poznávání vrozeného mechanismu.“ (Nebeská, 1992, s. 16)

Jako příklad vrozeného mechanismu uvádí rychlost osvojení řeči dítětem.

Při výuce cizích jazyků učitelé mohou využít generativní teorii, především u vysvětlování a procvičování nové gramatiky, která se opírá právě především o syntaktickou strukturu vět. Hendrich (1988, s. 26) konstatuje, že tato realita „...posouvá jazykovou realitu k uživateli; soubor pravidel umožňujících generování správných vět v daném jazyku je vlastně lingvistickým modelem komunikátora.“ Pokud je například cílem aktivity to, že žák umí vytvořit předminulý čas v angličtině/francouzštině, učitel může použít překladové cvičení nebo cvičení na vytváření vlastních vět, na kterých si žák natrénuje právě tvorbu předminulého času tím, že přeloží několik vět na stejném principu nebo vymyslí své vlastní věty. Žák zde tedy rozvíjí svoji jazykovou kompetenci – „schopnost vytvářet lexikálně a gramaticky správné věty v daném jazyce...“ (Hendrich, 1988, s. 29) Podle Hendricha je druhým aspektem generativismu jazyková performance, kdy žák provádí jazykovou činnost, a třetím aspektem je pak osvojování jazyka. Toto je podle A. A. Leont'ejova tzv. psycholingvistický model jazykové reality, který odpovídá dnešním potřebám výuky cizích jazyků, kdy se klade největší důraz na komunikativně orientované vyučování.

Komunikativní kompetence se netýká pouze uplatnění správných pravidel v jazykovém systému, avšak mísí se i se sociálně kulturní stránkou jazyka. Tzn. i v cizojazyčné výuce se klade důraz nejen na správné užití gramatiky a lexika, ale i na správné uplatnění sociálně kulturních pravidel – kdy mluvit a jak mluvit, kdy raději mlčet, kdy pozorně naslouchat, umět respektovat názor druhých apod.

Kromě sociálně kulturní úrovně jazyka je také nutné nezapomenout zmínit kontextový přístup k jazyku.

„Právě kontext umožňuje, že si recipient vybaví, co bylo obsahem sdělení, nikoli jakou formou to bylo řečeno; právě kontext přiřazuje každému sdělení základní souřadnice.“ (Nebeská, 1992, s. 20)

Kontext jako takový může mít vliv na produkci i recepci řeči, což může žákovi v hodině někdy pomoci pochopit sémantiku slova, které doposud neznal, nebo se naučit jeho další použití v novém kontextu. Jinými slovy, záleží, v jaké situaci jsou slova použita, protože to může mít velký vliv na to, jak si je žák interpretuje – situační kontext. Jazykový kontext ovlivňuje pochopení jazyka jako celku – gramatiky, slovní zásoby, frází, idiomů a kulturních referencí.

Z hodin angličtiny jsou žáci zvyklí pracovat s autentickými materiály (články) a vysvětlovat si na nich pravidla gramatiky nebo se učit novou slovní zásobu. Nemusí je tedy odradit, když hned některému slovu nerozumí, protože už ze zkušenosti ví, že jsou schopni pochopit význam slova právě díky kontextu. Jsou již tedy seznámeni s metodou odvozování významu neznámého slova v textu, přičemž ve francouzských člancích mají dokonce tu výhodu, že mohou narazit na anglicismy, popř. internacionalismy.

Co se týče výuky prvního cizího jazyka, díky psycholinguistice se učitelé mohou dozvědět, jak dochází u dětí k tak rychlému získávání a zapamatování si jazykových znalostí, a využít tyto poznatky při přípravě hodin a volbě vhodných konkrétních výukových metod u mladších žáků. Zde si učitelé mohou také díky psycholinguistice uvědomit, jakou roli hraje při osvojování si cizího jazyka věk.

„Věkem dítěte je dán stupeň jeho motorického, kognitivního sociálního i verbálního vývoje, přičemž uvedené složky vývoje se navzájem ovlivňují a podporují.“ (Nebeská, 1992, s. 98)

Právě osvojování si jazyka dítětem jde v souladu s generativní teorií. Jedná se o rychlé a snadné ovládnutí jazyka a využití jazykové kreativity.

Učitelům tedy může být jasné, že se metody během výuky druhého cizího jazyka mohou lišit, když vezmou v potaz právě například věk žáků. Dalšími z faktorů, které mají vliv na odlišné styly výuky, mohou být: motivace žáka, jeho osobnost, sociální prostředí, ve kterém vyrůstá, třídní klima atd. V každém případě je při výuce druhého cizího jazyka vhodné navázat na metodické postupy známé žákovi z výuky prvního cizího jazyka.

2.4 MEZIJAZYKOVÝ TRANSFER A INTERFERENCE

Během osvojování si cizího jazyka studenti často vědomě i nevědomě aplikují pravidla jazykového systému své mateřštiny do pravidel užívání jazykového systému cizího jazyka, který se právě učí. Na 2. stupni ZŠ a na gymnáziích se v České republice vyučují minimálně dva cizí jazyky, a proto je nutné brát v potaz při výuce cizích jazyků vliv všech jazyků navzájem. Tento jev nazýváme mezijazykový transfer.

Hendrich (1988, s. 43) popisuje mezijazykový transfer jako „vliv mateřštiny na proces osvojování a užívání cizího jazyka.“ Jinými slovy znalost mateřštiny se promítá do učení se cizího jazyka a má na něj vliv jak v produkci, tak i v porozumění.

Samozřejmě se tento jev může vyskytnout i mezi dvěma či více cizími jazyky, které se žák učí současně (ač zpravidla na jiné úrovni). Z toho vyplývá, že k transferu nedochází pouze mezi mateřským jazykem a prvním cizím jazykem či mezi mateřským jazykem a druhým cizím jazykem, ale dochází i k ovlivnění jazykových dovedností druhého cizího jazyka (v našem případě francouzštiny) prvním (angličtinou) a naopak. Zde hovoříme o sekundárním mezijazykovém vlivu. (Hendrich, 1988, s. 45)

Studenti se učí kromě ovládnutí jazyka samotného i principy jeho užívání v různých situacích. Tento proces se vyskytuje v různých oblastech jazykového vzdělávání a může ovlivnit správnou výslovnost, gramatiku i slovní zásobu studentů. Jazykový transfer může mít jak pozitivní, tak i negativní vliv na proces výuky jazyků, což závisí na mnoha faktorech, jako jsou typy jazyků, které se vzájemně ovlivňují, jazyková úroveň studentů, věková skupina nebo vliv okolního prostředí na jazykovou interakci.

Pozitivní jazykový transfer hraje důležitou roli v procesu učení se novému jazyku. „Spočívá v tom, že žákovy praktické a teoretické znalosti mateřštiny mají kladný vliv na proces osvojování dalšího jazyka, jakož i na jeho praktické užívání.“ (Hendrich, 1988, s. 44)

Znalost mateřského nebo prvního cizího jazyka může kladně ovlivnit a usnadnit porozumění novému jazyku i jeho ovládnutí, může například usnadnit osvojení nových jazykových prvků v oblasti slovní zásoby. V našem případě může při osvojování nových slov v angličtině i francouzštině studentům pomoci znalost latiny, i když je pravdou, že v českém školním prostředí není zas až tak běžná. Pozitivní transfer nastává v případě, kdy se ve studovaných jazycích vyskytují společné jevy, a to buď úplně totožné, nebo alespoň trochu blízké. Zde může být velkou výhodou znalost internacionálních slov, protože se používají v mnoha jazycích a mají právě zmíněný stejný nebo podobný význam. Např. *republika – republic – république, televize – television – télévision, muzeum – museum – musée*.

„Pokud jazykový systém mateřského jazyka proces učení se cizímu jazyku komplikuje a je zdrojem chybných výkonů, mluvíme o negativním (záporném) transferu neboli o interferenci.“ (Tauchmanová, 2018, s. 25). Dochází zde k nesprávnému přenášení znalostí. Tauchmanová (2018, s. 26) rozlišuje interferenci intralingvální – vliv některých prvků na jiné prvky v rámci téhož jazyka – a interferenci interlingvální – mezijazykovou, které se autorka této práce věnuje podrobněji níže. Hendrich (1988, s. 45) popisuje interferenci jako transfer, kdy „mateřština není jen oporou, ale často i závažnou brzdou při osvojování cizího jazyka.“ Interference může způsobit chyby ve výslovnosti, gramatice, slovní zásobě nebo v celkové komunikaci právě tam, kde chybí mezi jazyky určitá analogie a kdy žák dosahuje pouze středního stupně jazykové úrovně (Tauchmanová, 2018, s. 25). Důležitou roli pak při výuce zastává učitel, který musí na takové jevy včas upozornit a předejít tak možným chybám či nedorozuměním.

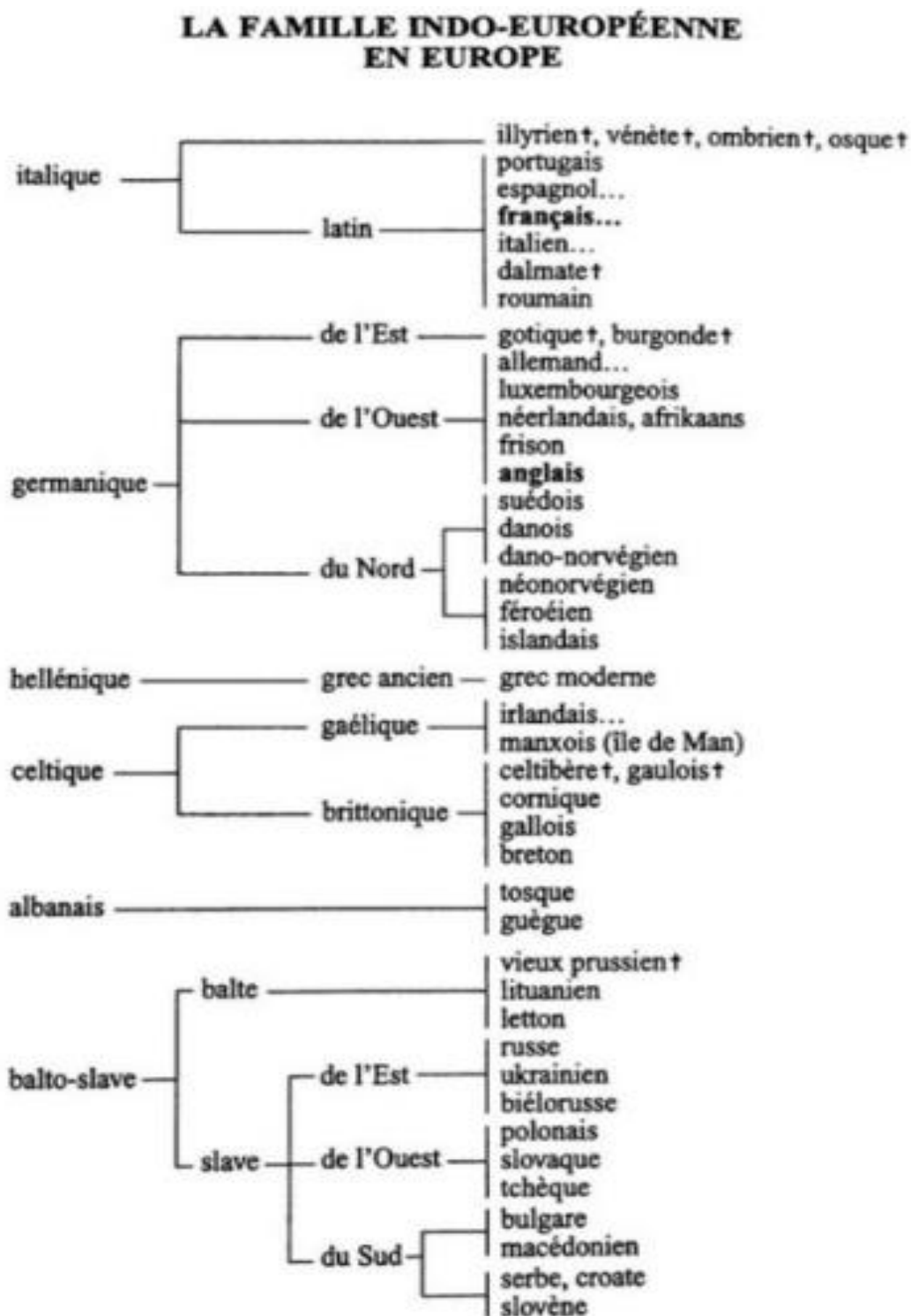
Podle Tauchmanové (2016, s. 25) se pozitivní i negativní transfer může vyskytovat: „... na úrovni všech jazykových rovin, tedy v rovině výslovnosti, pravopisu, lexika, morfologie či syntaxe.“

Četnost a charakter transferů závisí na míře podobnosti, jmenovitě příbuznosti jazyků.

Walter (2001, s. 8) tvrdí: „Ve skutečnosti můžeme říci, že anglický a francouzský jazyk se setkaly dokonce již dříve před svým vznikem, protože mají společný vzdálený původ: oba dva jazyky patří do velké indoevropské rodiny jazyků.“ (překlad Petříčková)

Obrázek níže (Walter, 2001, s. 9) ukazuje, že mezi indoevropské jazyky patří i čeština. Každý ze třech zmiňovaných jazyků se řadí do odlišné skupiny a je nasnadě

řící, že vzdálenost od češtiny k francouzštině i angličtině je poněkud větší než od francouzštiny k angličtině.



Obrázek č. 1: *Indoevropské jazyky*

2.4.1 SLOVNÍ ZÁSoba A FONETIKA

Od samého počátku se jazyky používané ke komunikaci v různých částech světa vyvíjely a vzájemně obohacovaly. Stále vznikají nová slova, tzv. neologismy, ať už jsou slova přejatá z jiných jazyků, slova vzniklá kombinací z již existujících slov nebo slova již známá s přidaným novým významem. Podle francouzské autorky Marie Treps (2003, s. 11) slova dokonce cestují: „*Les mots aussi voyagent... D'abord, ils accompagnent les choses.*“ *Slova také cestují... Především doprovázejí věci (překlad Petříčková).* Nové výrazy se k nám dostávají především díky obchodu, neboť si lidé společně s novým prodejním artiklem předávají i jeho označení – tedy nová slova. Jazyk obohacují také knihy, jejichž obsah se v podobě nových termínů v průběhu času přenáší již od středověku. Prostřednictvím slovní zásoby pocházející z cizích jazykových oblastí získáváme i přehled o zvycích těchto zemí, zejména v oblasti gastronomie či módy, kultury, umění, přenášejí se k nám i výrazy z každodenního života. V 19. století se nové anglické výrazy snadněji ustálily ve francouzštině díky podpoře mediálních proudů (Treps, 2003, s. 14).

Od 2. poloviny 20. století vznikají také nové výrazy nebo slovní spojení především v prostředí technologie, informatiky, médií či výzkumu. Během 20. století lze doložit vliv angličtiny na francouzštinu v syntaktické i lexikální rovině, a to díky novým výrazům tzv. *franglais*, což jsou francouzská slova obsahující anglicismy a amerikanismy. (Vít, 2013, s. 25)

Ovlivňování těchto dvou jazyků probíhalo i opačně. Podle Walter (2001, s. 6): „Angličtina se podivuhodně podobá francouzštině, protože spousta francouzských slov pronikla tak dobře do angličtiny, že dnes činí z angličtiny nejrománštější z germánských jazyků.“ (překlad Petříčková)

Très bons amis jsou slova, která mají tu zvláštnost, že nejenže se píšou identicky v angličtině i ve francouzštině, ale mají také v obou jazycích naprosto stejný význam. Liší se však jejich fonetická podoba. V knize od Walter (2011, s. 121) můžeme najít seznam celkem 3 221 homografů např. z oblasti oblečení – *cardigan, kimono*; bydlení – *divan, sofa, pergola*; botaniky – *iris, magnolia*; přírodních věd – *joule, volt, francium*. Najdeme zde slova původem z řečtiny – *hobby, jury, hockey, synagogue*; a často s příponou 'able' – *admirable, comparable, observable* a mnoho dalších.

Výše uvedená slova jsou odrazem historie a v současnosti také vlivu globalizace v evropských jazycích. U některých slov zůstává jejich písemná podoba i přes drobné odlišnosti zcela identifikovatelná, např. přítomnost či nepřítomnost akcentu nad/pod písmenkem (fr. *métal*, angl. *metal*), přítomnost nebo absence *h* (fr. *alcool*, angl. *alcohol*), jednoduchá či zdvojená souhláska (fr. *tunnel*, angl. *tunel*). Podle studií existuje přes více než tisíc slov, která se řadí do skupiny internacionalismů neboli „slov bez hranic“, jak je nazývá Sergio Correa da Casta. (Walter, 2001, s. 125)

Hendrich říká (1988, s. 45), že: „Kladným momentem při osvojování cizojazyčné slovní zásoby je znalost internacionálních slov.“ Mezi internacionalismy ve francouzštině řadíme např.: *musique, baroque, auto, téléphone, football, sport* (Hendrich a kol., 2001, s. 100).

Ve slovní zásobě je možné se setkat nejen se slovy se stejným či podobným významem, ale existují také „výrazy a spojení, které vypadají a znějí zcela nebo téměř shodně v mateřském i cizím jazyce, ale jejichž význam je zcela odlišný,“ (Tauchmanová, 2018, s. 26). Těmto výrazům říkáme tzv. „falešní přátelé“ (angl. „*false friends*“, fr. „*faux amis*“).

Zde se jedná o příklad negativního transferu mezi jazyky. Např. slovo *cave* – ve francouzštině *une cave* znamená *vinný sklípek*, kdežto v angličtině nese význam slova *jeskyně*. Vinný sklípek se v angličtině řekne *wine cellar*. České slovo *gymnázium*, je často zaměňováno s anglickým slovem *gymnasium*, které do češtiny překládáme jako *tělocvična*. Správný překlad slova *gymnázium* do angličtiny je pak *grammar school*. Pro uvedení příkladu mezi francouzštinou a češtinou nám může posloužit české slovo *trafika*, které se podobá francouzskému *trafic*, což ale v překladu znamená *doprava*. České *trafika* se do francouzštiny přeloží správně jako *(bureau de) tabac*.

Z hlediska interference je zapotřebí si u slov, která mají v angličtině i ve francouzštině psanou podobu identickou nebo se liší pouhým zdvojením (*dîner/dinner*) či přesmyknutím písmene (*octobre/october*), dát pozor na jejich fonetickou podobu. Každý jazyk má v tomto směru svá zvuková specifika a výslovnost se v angličtině a francouzštině liší. I zde však existují určitá pravidla, která mohou studentům s touto odlišností pomoci. Pokud jsou na tyto odlišnosti studenti včas upozorňováni, nemusí jim působit potíže. Při podrobnějším studiu si lze všimnout, že „Ve francouzštině se koncové – T nevyslovuje, proto by se slovíčka četla na konci pouze s otevřeným *-e/*. Pro angličtinu

je však nepřirozené vyslovovat slovo na konci s *-e/*, proto si výslovnost přizpůsobila. Jak vidíte, koncové – T se sice nevyslovuje (stejně jako ve francouzštině), ale přidává se navíc *-i/*, proto je na konci *-ei/*.“ (Svozílek, 2017)

Tabulka č. 1: *Anglická slova přejatá z francouzštiny*

Anglická slova přejatá z francouzštiny	Anglická výslovnost	Francouzská výslovnost
ballet	[ˈbæleɪ]	[balɛ]
buffet	[ˈbʊfeɪ]	[byfɛ]
cabaret	[ˈkæbə, reɪ]	[kabare]
chalet	[ˈʃæleɪ]	[ʃalɛ]
duvet	[ˈduːveɪ]	[dyvɛ]
gourmet	[ˈɡʊəmeɪ]	[gurmɛ]
sachet	[ˈsæfeɪ]	[safɛ]

Existuje celá další řada podobností ve slovní zásobě mezi anglickým a francouzským jazykem. Pokud se dále zaměříme například na koncové slabiky, tak kromě pravidel pro jejich odlišnou výslovnost v angličtině a francouzštině, zde existuje jistá analogie v obou jazycích, která může studentům pomoci s rychlejším osvojením si francouzské slovní zásoby, právě na základě znalostí anglické slovní zásoby a analogie koncových slabik. To znamená, že pokud v angličtině slova končí na určitou koncovou slabiku, tak tato slabika má svoji jistou podobu ve francouzštině nebo v některých případech může být i úplně stejná, avšak je třeba upozornit na odlišnost ve výslovnosti. U většiny takových slov zůstává stejný význam. Na základě uvedených příkladů si zde i lze všimnout pravidel pro mužský a ženský rod ve francouzštině.

Anglická koncová slabika	Francouzská koncová slabika
-ism	-isme

capitalism → *le capitalisme*

socialism → *le socialisme*

cubism → *le cubisme*

Koncové *-isme* ve francouzštině značí mužský rod.

-ty	-té
------------	------------

university → *l'université*

necessity → *la nécessité*

simplicity → *la simplicité*

Koncové *-té* ve francouzštině značí ženský rod.

-ment	-ment
--------------	--------------

appartement → *l'appartement*

document → *le document*

amendment → *l'amendement*

Koncové *-ment* ve francouzštině značí mužský rod. U této koncovky je třeba upozornit na odlišnost ve výslovnosti, kdy v angličtině se tato slabika vyslovuje [mənt], ale ve francouzštině dochází k tzv. nazalizaci [mã].

-able	-able
--------------	--------------

capable → *capable*

acceptable → *acceptable*

adorable → *adorable*

U anglických přídavných jmen se tato koncovka čte [əbəl], kdežto ve francouzštině je znělé a [ablə].

-ible	-ible
--------------	--------------

possible → *possible*

impossible → *impossible*

terrible → *terrible*

-ure	-ure
-------------	-------------

nature → *la nature*

culture → *la culture*

architecture → *l'architecture*

Koncové *-ure* ve francouzštině značí ženský rod.

-ive	-if/-ive
-------------	-----------------

sportive → *sportif/sportive*

creative → *créatif/créative*

active → *actif/active*

Koncové *-if* ve francouzštině značí mužský rod a koncové *-ive* ženský rod.

-tion/ssion	-tion/ssion
--------------------	--------------------

nation → *la nation*

collection → *la collection*

passion → *la passion*

Koncové *-tion/-ssion* ve francouzštině značí ženský rod. U této koncovky je opět třeba upozornit na odlišnost její výslovnosti. V angličtině vyslovujeme tuto koncovku [ʃən], ale ve francouzštině [sjɔ̃]. (Durrenberger, online)

2.4.2 GRAMATIKA

2.4.2.1 Slovosled

Nejčastější interferenční chyby při vzájemném studiu českého, anglického a francouzského jazyka se objevují v oblasti gramatických jevů, např. v pořadí slov ve větě. Studenti vycházející ze znalosti češtiny jakožto mateřského jazyka si často neuvědomují, že v cizích jazycích má slovosled pevný vzorec, který musí pro zachování srozumitelnosti jazyka dodržován. Například českou větu: *Na chatě je babička s dědečkem*, mají studenti tendenci přeložit doslova, tzn: *At a cottage is a grandma and a grandpa.* / *À la maison de campagne est la grand-mère et le grand-père*, a neaplikují pravidla anglické/francouzské gramatiky, kdy nejdříve musí stát na začátku věty podmět, poté přísudek + předmět + příslovečné určení. Vznikají tak tzv. „czenglish“ věty. Správný překlad však vypadá takto: *The grandma and the grandpa are at a cottage.* / *Les grands-parents sont à la maison de campagne*. Nehledě na to, že je nutné dát pozor i na mluvnické kategorie (rod, číslo...). Může se zde však vyskytnout i pozitivní transfer v případě, kdy bude žák ovládající angličtinu na vyšší úrovni překládat z angličtiny do francouzštiny a při překladu využije znalost pravidel anglického slovosledu, neboť oba jazyky se řídí v tomto směru stejnými postupy.

2.4.2.2 Členy

Pozitivní transfer mezi anglickým a francouzským jazykem se objevuje často například při užívání členů. V českém jazyce se členy nevyskytují, ale z hodin anglického jazyka již studenti mají povědomí o užívání určitého a neurčitého členu, který doprovází podstatné jméno, a tak to pro ně v prvních hodinách francouzštiny není úplně nová látka. Přestože se v angličtině rozlišují pouze dva druhy členů (určitý, neurčitý), zatímco ve francouzštině tři (určitý, neurčitý, dělivý) a v obou jazycích se svými tvary tyto členy liší, základní pravidla pro jejich užití jsou podobná. Neurčitý člen je v obou jazycích znakem blíže neurčeného podstatného jména a vyjadřuje jeho neurčenost: *J'ai acheté un joli manteau. I bought a nice coat.* V češtině si v tomto případě můžeme pomoci slovem *nějaký*, tedy *Koupil jsem si (nějaký) hezký kabát.* Stejně tak v angličtině i francouzštině vyjadřuje neurčitý člen číselný pojem *jedna*. Např.: *Mon voisin a un chien. My neighbour has a dog. Můj soused má (jednoho) psa.* Při užití určitého členu mluvčí i posluchač ví, o čem konkrétně je řeč, z kontextu je tedy jasné, koho nebo co podstatné jméno označuje. V češtině si student může pomoci ukazovacím zájmenem. Např.: *Le manteau est rose. The coat is pink.* Posluchač už ví, že jsem si koupila kabát a teď ten kabát detailněji popisuji. *(Ten) kabát je růžový.* Určitý člen také používáme v případech, kdy je něco ojedinělé. *Le soleil est l'étoile du Système solaire. The Sun is the star of the solar system. Slunce je hvězda sluneční soustavy.*

Tento základní princip se však dá aplikovat pouze na základní úrovni jazyka, neboť společně s vyšší úrovní jazykových znalostí si studenti osvojují další pravidla užívání členů a postupně zjišťují, že se v některých případech pravidla pro jejich používání v obou jazycích liší.

2.4.2.3 Přídavná jména

Přídavná jména ve francouzštině se shodují s podstatným jménem v rodě a čísle jako je tomu v češtině, kde se navíc shodují i v pádě. Odlišné je postavení přídavných jmen, která ve francouzštině ve většině případů stojí za podstatným jménem (až na pár výjimky), ale v češtině i angličtině před. V angličtině se přídavná jména s podstatnými nijak neshodují. Pozitivní transfer mezi angličtinou a francouzštinou se může objevit u stupňování přídavných jmen. Ve francouzštině stupňujeme přídavná jména pomocí slov *více* či *méně*: *Il est plus nerveux que moi.* U třetího stupně přidáme ještě určitý člen: *Il est la personne la plus nerveuse dans notre classe.* V angličtině u dvou a více slabičných přídavných jmen, která nekončí na *-y*, platí to samé pravidlo. *He is more nervous than*

me. A třetí stupeň: *He is the most nervous person in our class*. Funguje zde tedy podobný princip pro vytvoření druhého a třetího stupně přídavného jména.

2.4.2.4 Zájmena

Pozitivní transfer mezi češtinou, angličtinou i francouzštinou se objevuje při používání přivlastňovacích zájmen. V češtině, angličtině i francouzštině existují tvary zájmen, které stojí ve větě samostatně bez podstatného jména. Např.: *Tato kniha je moje*. *This book is mine*. *Cette livre est le mien*. Navíc v češtině a francouzštině dochází ke shodě s přivlastňovacím zájmenem v rodě a v čísle. Pozor, v češtině se pro přivlastňování k podmětu používá tvar svůj/svoje/svoji.

2.4.2.5 Slovesa

Nejčastěji zaměňovanými slovesy v angličtině a ve francouzštině mohou být slovesa *být* a *mít* užívaná v mnoha frázích. Neexistuje zde pravidlo, které by říkalo, kde se jaké sloveso používá, tudíž zde může docházet k časté interferenci mezi angličtinou a francouzštinou i mezi angličtinou a češtinou nebo francouzštinou a češtinou.

Tabulka č. 2: *Slovesa být a mít*

BÝT v angličtině	MÍT ve francouzštině	Český překlad
I'm hungry.	J'ai faim.	Mám hlad.
I'm thirsty.	J'ai soif.	Mám žízeň.
I'm sleepy.	J'ai sommeil.	Jsem ospalý.
I'm cold.	J'ai froid.	Je mi zima.
I'm hot.	J'ai chaud.	Je mi teplo.
I'm 25 years.	J'ai 25 ans.	Je mi 25 let.

To samé se týká existenciální vazby v angličtině *there is/there are*, ve francouzštině spojení *il y a*. V angličtině se s touto vazbou pojí pomocné sloveso *být* a ve francouzštině *mít*. U těchto vazeb nedochází k chybné záměně sloves, naopak zde může převažovat transfer pozitivní. Existenciální vazbu v angličtině i ve francouzštině používáme tehdy, když říkáme, že někde něco je (existuje) nebo není (neexistuje). Použitím této vazby se vyvarujeme častému chybování v anglickém/francouzském slovosledu (viz slovosled), protože pokud se ve větě vyskytuje toto spojení, můžeme větu

začínat příslovečným určením místa. Např.: *Dans le jardin, il y a deux pommiers. In the garden, there are two apple trees.* V češtině použijeme sloveso *být*: *Na zahradě jsou dvě jabloně.*

Dalším příkladem pozitivního transferu mezi anglickým a francouzským jazykem může být podobné tvoření některých časů a způsobů. Takový princip tvoření je v obou jazycích např. u budoucího času vyjadřujícího blízkou budoucnost s pomocným slovesem *jít*. *Je vais étudier à l'université. I'm going to study at the university.* Najdeme ho také u předminulého času, který existuje jak v angličtině (past perfect), tak ve francouzštině (plus-que-parfait). V obou jazycích se čas tvoří s pomocným slovesem v minulosti a přičestím minulým a platí pro něj i stejná pravidla pro použití. Použijeme ho tehdy, chceme-li říct, že se nějaká událost odehrála před jinou událostí v minulosti. *L'avion avait déjà décollé quand nous sommes arrivés à l'aéroport. The plane had already taken off when we arrived at the airport.* Mezijazykový transfer a interference se vyskytuje i u podmínkových vět, které jsou blíže popsány v kapitole 3.1 Experiment.

Z výše uvedených příkladů je patrné, že mezijazykový transfer a interference je komplexní téma, do kterého vstupuje mnoho faktorů ovlivňujících výuku cizích jazyků pozitivně i negativně a je třeba je vzít v potaz. Jedním z významných činitelů ovlivňujícím učení se cizímu jazyku je například schopnost samotných studentů vnímat typologické podobnosti mezi mateřským jazykem a cizími jazyky, tzv. metalingvistické povědomí. Dalšími faktory jsou například individuální rozdíly mezi žáky, jazyková úroveň studentů, motivace, dotace hodin ve školách a obecně množství času, které věnují studiu jazyků. Platí zde tzv. přímá úměra a to tak, že s rostoucí jazykovou úrovní a větším množstvím času věnovanému studiu jazyků se zvětšuje schopnost studentů rozpoznat analogie či rozdíly mezi jazyky. Mezijazykový transfer mezi prvním a druhým cizím jazykem je ovlivněn jazykovou úrovní, které student aktuálně dosahuje v prvním cizím jazyce. Žofková (2002, s. 153) tvrdí, že „se ukazuje, že vliv prvního cizího jazyka je přímo závislý na stupni a úrovni jeho osvojení. Čím lépe žáci ovládají první cizí jazyk, tím je jeho vliv silnější a slábne vliv mateřštiny.“ V případě této diplomové práce můžeme vzít v potaz i to, že angličtina a francouzština k sobě mají blíže z hlediska jazykové příbuznosti než čeština a angličtina nebo čeština a francouzština, a tak může spíše docházet k pozitivnímu transferu právě mezi prvním cizím jazykem a druhým cizím jazykem a k interferenci spíše z mateřského jazyka.

Na základě svých osobních zkušeností souhlasím s názorem, že žák by se měl začít učit druhý cizí jazyk až tehdy, ovládá-li první cizí jazyk na dostatečně pokročilé úrovni a lze tak využít pozitivního transferu mezi oběma jazyky. Klíčovou roli zde pak hraje učitel cizích jazyků, který může studenty v hodinách upozorňovat na lingvistické podobnosti a rozdíly mezi oběma jazyky, v našem případě mezi angličtinou a francouzštinou. Učitel tak pomáhá studentům rozvíjet jejich jazykové schopnosti a zvládnout oba jazyky s větší lehkostí. Důležité je, aby si byl on sám vědom, jakým jazykovým vlivům jsou studenti vystaveni ve svém mateřském jazyce a jak mohou tyto jevy ovlivnit proces učení se daného cizího jazyka a včas tak na ně upozornit a předejít možným chybám. Učitel by měl být také schopen vytvořit vhodné aktivity, ve kterých mohou studenti své lingvistické znalosti využít a přenést je do nového jazyka.

Je nutné vzít v potaz typologii a příbuznost jazyků, tedy vzdálenost češtiny, jakožto slovanského jazyka, od angličtiny – germánského jazyka či od francouzštiny – románského jazyka. Přestože, jak už bylo dříve řečeno, jazyky pocházejí z odlišných jazykových skupin, v historii se často vzájemně ovlivňovaly a obohacovaly. V některých oblastech se sice liší (výslovnost, pravopis, slovní zásoba, gramatika), ale zároveň jsou si v jistých ohledech i velmi podobné (syntax, slovní zásoba, gramatika). Interference či pozitivní transfer k nim zkrátka při výuce neodmyslitelně patří.

Je důležité, aby si učitel i student byl vědom těchto jevů a dokázal je efektivně využít při výuce nebo osvojování si cizího jazyka. Je třeba minimalizovat negativní vliv interference tím, že učitel bude upozorňovat na odlišnosti v jazycích, a naopak volit vhodné metody, které podpoří výhody vícejazyčnosti a studentům při výuce cizích jazyků pomohou.

2.5 STYLY A STRATEGIE UČENÍ VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Často si studenti kladou otázky: A jak se vlastně správně učit cizí jazyk? Jak se naučit co nejlépe, abych dostal za jedna? Jak se efektivně naučit slovíčka? Jak si zapamatovat správné tvoření podmínkových vět?

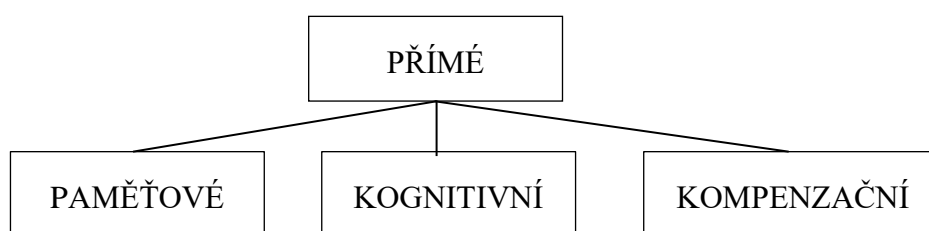
Motivace, schopnosti a inteligence. To jsou podle odborníků tři nejdůležitější faktory, které se podílejí na úspěšném studiu jazyka. V knize od Ivana Kupky (2012, s. 77) dokonce můžeme najít přesná čísla a to: 33 % motivace, 33 % schopnosti a 20 % inteligence. Na zbylé faktory, jako jsou například: prostředí, čas, efektivita, cíl, strategie,

zbývá pouhých 14 % a většinu žáků může potěšit, že tréninkem a pravidelným studiem lze schopnosti k osvojení cizího jazyka získat a časem rozvinout.

Při osvojování jazyka dosahujeme postupně námi předem vytyčených cílů, proto je nutné věnovat pozornost i vhodně zvoleným technikám a strategiím, které nám pomohou se k dosažení cíle dostat co nejefektivnější cestou. Právě strategie učení popisují konkrétní postupy, které studentům mohou pomoci. „Termín strategie učení pochází z řeckého slova *strategia* – umění vedení války. ... Strategie zahrnovala vědomý a na cíl orientovaný postup. Tento význam slova byl pravděpodobně důvodem, proč začaly být v souvislosti s kognitivní psychologií záměrné a na cíl zaměřené postupy jedince při učení označovány jako strategie.“ (Lojová, Vlčková, 2012, s. 119)

Klasifikací strategií učení existuje několik, avšak ve světě nejpoužívanější klasifikace strategií učení se cizímu jazyku (*foreign language learning strategies*) je od R. L. Oxfordové. Strategie rozděluje na dvě velké skupiny, přímou a nepřímou, a pod každou skupinu ještě řadí tři podskupiny.

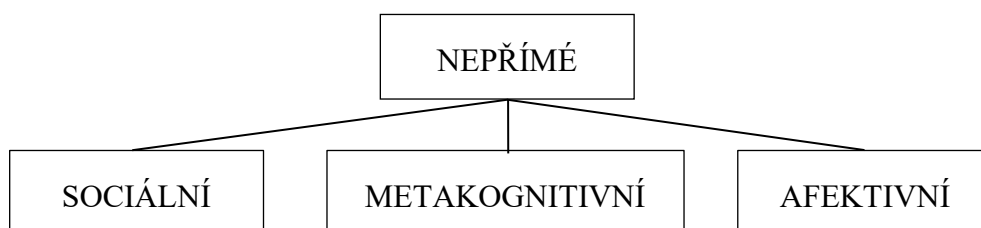
Obrázek č. 2: *Přímé strategie*



„Přímé strategie se přímo týkají jazyka, přímo ho zahrnují a zapojují. Vyžadují zapojení mentálních procesů zpracování jazyka.“ (Lojová, Vlčková, 2012, s. 171) Jinými slovy přímé strategie jsou takové, které umožňují kontakt s jazykem samotným. Podle Lojové a Vlčkové (2012, s. 171) dělíme přímé strategie na paměťové, kognitivní a kompenzační. **Paměťové** strategie umožňují studentovi zapamatovat si informace, **kognitivní** podporují porozumění a produkci v cizím jazyce, procvičování, analyzování a logické usuzování (překlad, mezijazykový transfer), vytváření struktur jako je psaní si vlastních poznámek a **kompenzační** dovolují jedinci používat cizí jazyk pro porozumění nebo pro vlastní projev v cizím jazyce, překonávání omezení v mluvení a psaní.

Podle Lojové a Vlčkové přímé strategie působí nejlépe, pokud jsou podporovány strategiemi nepřímými. Nepřímé strategie se týkají učení obecně. Podporují a usměrňují proces učení jako takový, netýkají se cizího jazyka přímo.

Obrázek č. 3: *Nepřímé strategie*



Mezi **sociální** strategie řadíme dotazování (požádání o vysvětlení nebo o evaluaci), spolupráci mezi vrstevníky nebo s mluvčími cizího jazyka a empatii. Samotné zaměření na učení (propojování nového s již známým), příprava a plánování učení (stanovení cílů) a evaluace učení spadá pod nepřímé **metakognitivní** strategie. **Afektivní** strategie se týkají emocí (naslouchání svému tělu), postojů, motivace (sebepovzbuzování), snižování úzkosti (relaxace hudbou, hloubkové dýchání) a hodnot při učení.

Přímé a nepřímé strategie spolu úzce souvisejí a při používání bývají propojeny. Přestože se jedná o výuku cizího jazyka, student musí aplikovat jak přímé, tak i nepřímé strategie, aby dosáhl co nejefektivnějšího učení.

V odborné literatuře se setkáváme s pojmy „styl učení“ či „učební styl“, které jsou vnímány jako synonyma a označují širší pojem zahrnující kognitivní i nekognitivní složky. „V Longmanově *Dictionary of language teaching and applied linguistics* jsou za synonyma považovány kognitivní styl a styl učení: ...je to specifický způsob, jak se učící se jedinec pokouší něco naučit. Při učení se druhému nebo cizímu jazyku mohou jednotliví studenti upřednostňovat odlišné řešení učebních problémů. Například někdo vyžaduje vysvětlení gramatických pravidel, zatímco jiní ho nepotřebují. Ve snaze zapamatovat si slovíčka nebo celé věty má někdo pocit, že mu pomáhá, když si je napíše, zatímco jiní si je lépe zapamatují, když si slovíčka asociují s obrázky. Toto nazýváme rozdíly v kognitivním stylu (Richards et al., 1996, s. 61).“ (In Lojová, Vlčková, 2012, s. 21)

Je nám tedy zřejmé, že množství způsobů, stylů a strategií je nesčetně veliké, proto prvním krokem k úspěchu je zvolit si styly či strategie učení, které jsou pro nás nejvhodnější. Zvolením vhodných stylů žák nerozvíjí pouze své znalosti o cizím jazyce, ale veškeré své kompetence a dovednosti. Zde se nabízí pojem individuální styl učení,

který se podle Jelínka (1995/1996) „projevuje v přístupech k řešení poznávacích úloh, v individuálních způsobech učení, v motivační, zájmové i emocionální sféře, v hodnotové a etické orientaci.“ (In Lojová, Vlčková, 2012)

Podle čeho si zvolit vhodný učební styl? V publikaci od Gabriely Lojové a Kateřiny Vlčkové (2011, s. 45) věnují autorky kapitolu tématu klasifikace stylů učení. Podle nich se v odborné literatuře setkáváme s různými přístupy klasifikace a spolu s nimi lze říci, že „existuje tolik různých kombinací stylů učení, kolik je učících se jedinců,“ (2011, s. 41). Shodly se na klasifikaci stylů učení, které jsou specificky zaměřeny na učení se cizímu jazyku, popř. „jsou relativně nejvíc prozkoumány a na základě dosavadních poznatků odborníci předpokládají, že v významné míře přispívají k úspěšnému učení se cizím jazykům v podmínkách školního vyučování.“

Klasifikují je na základě těchto kritérií:

- „percepční preference – vizuální auditivní, kinestetický (taktilní) typ,
- závislost na poli,
- impulzivnost/reflexivita,
- tolerance nejednoznačnosti,
- dominance mozkových hemisfér,
- struktura vrozených předpokladů.“ (Lojová, Vlčková, 2011, s. 45)

Výhodou pro žáky při učení se druhému cizímu jazyku je to, že se již dříve s takovými technikami setkali v hodinách výuky prvního cizího jazyka a jsou si vědomi nejenom variability učebních stylů, nýbrž už mohou mít vybrané ty, které jim vyhovují.

2.6 TECHNIKY A METODY VYUČOVÁNÍ V HODINÁCH CIZÍCH JAZYKŮ

„Znát výukové metody je znak profesionality,“ (Čapek, 2015, s. 25). Snem každého vyučujícího je, aby si žáci zamilovali jeho předmět, aby je hodiny bavily a zároveň, aby si z nich odnášeli co nejvíce. Proto by se moderní učitelé měli snažit udělat hodiny co nejpestřejší, snažit se o zábavu v hodinách, individualizovat potřeby žáků a střídát výukové metody, které jsou nutné pro všestranný rozvoj žáků. Místo nudného a neefektivního psaní poznámek do sešitu by je vyučující měli připravovat při rozvíjení jejich schopnosti samostatného učení zároveň také i na jejich budoucí profesní dráhu a to tím, že v hodinách zvolí aktivity, díky kterým se žáci naučí např. prezentovat svůj názor

a stát si za ním a zároveň akceptovat názor druhých, vhodně řešit problémy či si přečíst článek a vést nad ním diskusi.

Z hodin angličtiny žáci vědí, že studium cizího jazyka zahrnuje několik oblastí učiva, a to konkrétně jazykové prostředky, mezi které podle Hendricha řadíme: slovní zásobu (lexikologii), mluvnickou stavbu cizího jazyka (gramatiku), zvukovou a psanou podobu cizího jazyka. A dále pak řečové dovednosti, mezi které patří: poslech, ústní projev, čtení a písemný projev. (1988, str. 129–245)

V následujících kapitolách této práce je uvedeno, kde a jak konkrétně mohou žáci čerpat ze znalostí a dovedností nabytých během hodin prvního cizího jazyka, angličtiny, a usnadňovat si tak učení druhého cizího jazyka, francouzštiny.

2.6.1 JAZYKOVÉ PROSTŘEDKY

2.6.1.1 Slovní zásoba

Osvojení si slovní zásoby je otázkou paměti. Z hodin anglického jazyka mají žáci jistě zkušenost s vedením slovníků, kde si kromě překladu zaznamenávají i správnou výslovnost, popř. i použití nového výrazu v příkladové větě. V pracovních sešitech nebo učebnicích se žáci setkávají s dlouhými seznamy slovíček týkajících se probraného tématu. Zatímco v anglických učebnicích bývá zvykem vložit i prostor, sloupeček pro výslovnost (*English File, Maturita Solutions*), což žákům usnadňuje osvojování si fonetické stránky jazyka, jako znepokojující se jeví fakt, že ve francouzských učebnicích toto chybí. V českých učebnicích francouzštiny pro střední školy najdeme pouze výčet slov (bez českého překladu) týkající se konkrétního tématu lekce (*Édito*), v učebnici *Le français entre nous* pro začátečníky je slovníček pojmů s českým překladem na konci učebnice seřazený nikoliv podle tématu, ale podle abecedy. Podle tématu ho pak můžeme najít v pracovním sešitě k této učebnici. Pro další ilustraci může být uvedena učebnice *Quartier 1*, kde se seznam slovíček nevyskytuje, ale na konci pracovního sešitu lze nalézt jak slovníčky seřazené dle kapitol, tak i seznam pojmů podle abecedy, oboje s českým překladem. Výslovnost však v těchto učebnicích uvedena není. Z tohoto hlediska jsou učebnice angličtiny vnímány jako přátelštější.

Výhodou je, že učitel při výuce francouzštiny nemusí seznamovat žáky např. s aplikacemi vhodnými pro procvičování slovíček (*Quizlet*), jelikož je pravděpodobné, že žáci již je používají v hodinách angličtiny. Což pak souvisí i s aktivitami, které učitel volí pro seznámení s novými slovíčky, jako je např. hledání synonym/antonym v textu nebo

sledování videa, překlad, pexeso, spojování slov s jejich definicemi, vytváření pojmových map, lexikální hra kufr apod.

2.6.1.2 Gramatika

Hendrich (1988, s. 143) popisuje gramatiku jako „složku (podsystem) jazykového systému, která dodává slovní zásobě příslušné formy a na základě určitých pravidel organizuje lexikální jednotky v jednotky vyšší, v závislosti na komunikativních záměrech komunikantů.“ V hodinách angličtiny i mateřského jazyka se čeští žáci nepochybně setkali s gramatickou terminologií, jako jsou např. slovní druhy, časy, tvorba slov, imperativ. I v tomto případě tedy může učitel čerpat z jejich již získaných znalostí a zkušeností. Pro žáky tedy například není novinkou, že osvojování nové gramatiky má několik fází a to: „uvádění, nácvik, upevňování, kontrolu i hodnocení.“ (Hendrich, 1988, s. 152) Na učiteli pak záleží, jaké metody nebo cvičení pro danou fázi zvolí. Má na výběr např. metodu časové osy pro procvičení časů, transformační cvičení, překlad, srovnávací tabulky pro usnadnění výkladu gramatiky, drilovací cvičení na bázi opakování vět se stejnou strukturou. Tyto postupy je možné používat jak v angličtině – prvním cizím jazyku, tak ve francouzštině – druhém cizím jazyku.

2.6.1.3 Zvuková podoba cizího jazyka

Co se týká výslovnosti, díky anglickému jazyku žáci vědí, že je třeba pilovat i fonetickou stránku jazyka a dávat si pozor na výslovnost a přízvuk v cizím jazyce. Mají zkušenost s tím, že v cizím jazyce mohou existovat fonémy, které z mateřského či prvního cizího jazyka neznají. Jinými slovy každý jazyk má svoji fonologickou síť, která se liší, a úkolem vyučujícího je na tuto problematiku žáky upozornit a naučit je správné artikulaci daného fonému. Zároveň učitel musí žáky seznámit s pravidly pravopisu, tedy upozornit na odlišnosti zvukové a psané podoby jazyka. Každý se musí naučit, jak se správně daná hláska vyslovuje a kdy ji ve slově vyslovíme nebo nevyslovíme. To může žákům usnadnit mezinárodní fonetická abeceda, která je uvedena v jazykových slovnících a se kterou se mohli seznámit, např. když si v nich vyhledávali slova a tvořili své vlastní slovníčky.

Anglické učebnice (*English File*) nabízejí žákům možnost procvičovat výslovnost prostřednictvím řady dalších aktivit, kterými jsou například tabulky výslovnosti, kdy žáci třídí slova se stejnou hláskou do jedné kolonky, poslechové nahrávky, při kterých žáci opakují vyslovená slova, fráze či věty, vyřazování slov ze skupiny z důvodu odlišné výslovnosti, podtrhávání přízvučných slabik apod.

2.6.1.4 Psaná podoba cizího jazyka

Pro správnou komunikaci musí studenti ovládat nejen mluvený, ale i psaný jazyk, který umožňuje dorozumění mezi pisatelem a čtenářem pomocí písma. Písemná podoba jazyka je v mnohých oblastech nepostradatelná, jelikož její největší hodnota tkví v trvalosti jejího záznamu. Další její výhodou může být pro studenty i její nezávislost v čase, což v praxi znamená, že se k psanému textu mohou při četbě vracet a porozumění je pak jednodušší než mluvená podoba, která v čase plyne. Nápomocné pro porozumění je i logické členění textu na jednotlivé kapitoly a odstavce, rozlišení velikosti a typu písma apod.

Výhodou porozumění psané podobě písma v anglickém i francouzském jazyce je pro studenty také to, že stejně jako český jazyk užívají tyto jazyky stejného písma, a to latinky. V každém jazyce se pak může mírně odlišovat základní repertoár grafémů, např. v češtině tzv. měkké souhlásky *ž, š, č, ř, d', t', ň*, ve francouzštině *ç*, accent aigu *é*, accent grave *à, è*, accent circonflexe *â, ê, î, ô, û*. Je nutné, aby studenti byli s takovými odlišnostmi seznámeni. Stejně tak musí být obeznámeni s určitými pravidly pravopisu (na základě úrovně a cílů výuky), např. co se týče pravopisu velkých a malých písmen či užívání interpunkčních znamének, což se v jednotlivých jazycích liší. Psaná podoba jazyka také doplňuje zvukovou podobu jazyka, z čehož pak vyplývají různé nepravidelnosti ve vztazích mezi fonémy a grafémy ve francouzském a anglickém pravopise. Podle Hendricha (1988, s. 179) se pak „jeví účelnější seznamovat žáky s pravidly čtení (tj. výslovnosti) grafémů než s pravidly psaní (tj. pravopisné reprezentace) fonémů.“

„Při vyučování cizímu jazyku vystupuje do popředí ještě další aspekt osvojení jeho psané podoby: její znalost je nejen nezbytná pro rozvíjení dovedností čtení a psaní, ale napomáhá též rozvoji cizojazyčného ústního projevu a stává se i prostředkem k upevnění ostatních složek cizího jazyka: slovní zásoby a mluvnice i zvukové podoby cizího jazyka.“ (Hendrich, 1988, s. 176)

2.6.2 ŘEČOVÉ DOVEDNOSTI

2.6.2.1 Poslech cizojazyčného projevu

Poslech řadíme do receptivních řečových dovedností, jelikož umožňuje žákovi vnímat mluvenou cizí řeč, ale zároveň ho nutí porozumět myšlenkovému obsahu. Proto

se někdy v rámci přesnosti setkáváme s pojmem poslech s porozuměním. (Hendrich, 1988, s. 187)

Lze předpokládat, že aktivity podílející se na rozvíjení právě poslechové stránky jazyka budou již žáci znát z hodin angličtiny. Budou již tedy zvyklí na různé žánry poslechu, jako je například: interview, vyprávění či dialog. Učitelé mají k dispozici širokou škálu technik, které můžou v hodinách použít, aby to bylo pro žáky co nejefektivnější. Mohou do hodin například zařazovat rozhovory s významnými osobnostmi, poslech písně od oblíbených interpretů, podcasty, úryvky oblíbených filmů nebo seriálů, přednášky ze sérií TED Talks apod.

Na základě poslechových aktivit pak žáci mohou zdokonalovat svoji výslovnost, intonaci a přízvuk metodou imitace řeči (Sieglová, 2020, s. 100). Jistě znají aktivitu zaměřenou na rozšiřování slovní zásoby, kdy si z daného poslechového materiálu vypisují nová slova zaměřena na konkrétní tematiku, popř. jsou-li na vyšší jazykové úrovni, zaznamenávají si celé idiomatické vazby nebo přísloví. Během poslechu pak doplňují například chybějící slova, přiřazují téma k dialogu – zde se jedná o poslech s přibližným porozuměním a pro poslech s přesným porozuměním pak po poslechu odpovídají na předem známé otázky, rozhodují o tvrzeních, jestli jsou pravda nebo lež a vyjadřují svůj názor na danou problematiku, což může vést k diskusi v celé třídě. Je zřejmé, že návyk poslechu v cizím jazyce si žáci přinášejí do druhého cizího jazyka již z jazyka prvního.

2.6.2.2 Ústní projev v cizím jazyce

Ústní projev umožňuje žákům v procesu komunikace vyjadřovat své myšlenky. Žáci zřejmě nebyli překvapeni, když se na prvních hodinách francouzštiny věnovali především základním oblastem konverzace (pozdravům, jednoduchým dotazům a informacím) a s určitou slovní zásobou pak pokračovali v rozhovorech nad běžnými tématy (rodina, škola, práce, volný čas – zábava, sport, bydlení) (Hendrich, 1988, s. 211). Tento postup totiž znali už z výuky prvního cizího jazyka. Vyšší úroveň jazykových znalostí pak klade požadavky na dovednost konverzovat v různých situacích, diskutovat na různá témata, gramaticky správně formulovat a obhajovat své názory, popsat vlastní myšlenky, pocity, shodu či neshodu a posilovat svou schopnost argumentace. Ani to nemusí být potíží, pokud s tím mají žáci zkušenost již z výuky angličtiny. Podle Čapka (2015, s. 264) spolu s rozvíjením komunikační dovednosti žáci pracují i na svých prezentačních, sociálních, kreativních a kognitivních dovednostech.

Z hodin angličtiny jsou žáci seznámeni s konkrétními metodami využívanými pro rozvoj ústního projevu. Jsou jimi např. vypravování, hra rolí, popis obrázku, lexikální hra kufř, hra ano/ne pro procvičování tvorby otázek, prezentace na vlastní téma.

Každý učitel musí sám posoudit, kdy a do jaké míry je vhodné opravovat výslovnost žáků ve francouzštině, která bývá zejména zpočátku ovlivněna výslovností angličtiny. Přílišná korekce totiž může mít velký vliv na motivaci a ochotu žáků jazykově se v cizím jazyce projevat.

2.6.2.3 Čtení cizojazyčného textu

„Čtením si budujeme jazykový základ, který využíváme k rozvoji celého komplexu dalších komunikačních dovedností.“ (Sieglová, 2020, s. 53)

Prostřednictvím psaných textů se žáci seznamují se slovní zásobou daného tématu a gramatickými vazbami jazyka. Pro pochopení smyslu francouzského textu mohou žáci využívat nejen analogii jazyků v oblasti lexikologie a syntaxu, ale z hodin angličtiny už jsou i seznámeni s konkrétními metodami práce s textem. Není tedy pro ně překvapením, že čtení článků v učebnicích se většinou skládá z několika kroků.

První krok mohou znát studenti z hodin angličtiny v podobě analyzování článku před samotnou četbou. Učitel se dotazuje například na asociace studentů související s nadpisem článku či doprovodného obrázku – o čem si myslí, že článek bude, jakého se bude týkat tématu. Přečte s žáky otázky, které je mají nasměrovat v tom, na co se při čtení zaměřit. Následuje samotná aktivita čtení, která také může probíhat různými způsoby. Žáci mohou číst potichu, sami pro sebe. Velmi vhodné je trénovat řečnický projev technikou hlasitého čtení, popřípadě kombinovat hlasité čtení textu současně s poslechem nahrávky. Během četby se žáci zároveň soustředí na hledání odpovědí na otázky zadané na začátku aktivity, mohou se též zaměřit na seznámení se s novou gramatikou (gramatický rozbor), kdy například během četby podtrhávají tvary sloves v minulém přičestí, nebo se úkol může týkat lexikologie a žáci mají podtrhávat například přídavná jména, která nově obohatí jejich slovní zásobu. Po přečtení článku se žáci mohou vrátit ke svým hypotézám ze začátku aktivity a zpětně je okomentovat, společně mohou shrnout text. Pro prohloubení porozumění textu může dále učitel položit otázky vztahující se k faktům uvedeným v textu (lze provést i ve dvojicích) nebo může využít metodu parafrázování, kdy žáci pracují ve dvojicích a snaží se přeformulovat text svými slovy.

Je důležité, aby učitelé motivovali žáky ke čtení v cizích jazycích právě kvůli přirozenému užívání jazyka. Formou takovéto aktivity může být např. čtení knih v originále (u vyšších úrovní), což dokáže posunout jazykové dovednosti žáků celkem rychle a efektivně na další úroveň. Vhodnou doprovodnou aktivitou může být tzv. čtenářský klub, ve kterém si žáci mezi sebou mohou doporučovat své oblíbené knížky a tak se vzájemně motivovat a podporovat ve čtení. (Sieglová, 2020, str. 53–85)

2.6.2.4 Písemný projev

„Psaní je integrovaná dovednost čerpající z jazykového základu získaného četbou, upevněného poslechem a aktivovaného zkušenostmi z mluvní praxe,“ (Sieglová, 2020, s. 185). Z hodin anglického jazyka žáci tuší, že i v hodinách francouzštiny se budou věnovat psaní dopisů, vyprávění, popisu pracovního postupu, charakteristice, překladu, myšlenkovým mapám... Psaním se žáci učí rozvíjet „dovednost souvislého písemného vyjadřování vlastních myšlenek.“ (Hendrich, 1988, s. 240) Tyto dovednosti žáci získávají díky metodám tvůrčího psaní, při kterých rozvíjí myšlení, vnímání, pozornost. Podle Čapka mezi tyto metody řadíme např. techniku 5W (who, what, where, when, why). Z hodin češtiny i angličtiny jistě žáci znají metodu zvanou „hamburger“, kdy části hamburgeru představují části eseje. Horní houska představuje úvod práce, náplň je střed a dolní houska je závěr eseje. (2015, str. 319–320) Sieglová (2015, str. 188–190) udává jako další metodu tzv. volné psaní, které se používá např. u brainstormingu nebo u aktivit rozvíjejících kritické myšlení. Vhodné je také např. psaní deníku v cizím jazyce, při kterém si žáci rozvíjejí slovní zásobu týkající se jejich vlastní reality, což napomáhá k snadnějšímu zapamatování nových výrazů.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3.1 EXPERIMENT

Popisovaný experiment proběhl v květnu roku 2023 při hodině francouzského jazyka v septimě Církevního gymnázia v Plzni. Účastnilo se ho 15 studentů.

Církevní gymnázium v Plzni nabízí svým studentům výuku anglického jazyka jako jazyka prvního, povinného, a výuku francouzského či německého jazyka jako druhého cizího jazyka volitelného, ale následně taktéž povinného. Oba jazyky se učí od primy.

Z dotazníkového šetření vyplynulo, že v době realizovaného experimentu se studenti věnovali angličtině jako prvnímu cizímu jazyku průměrně 11,5 roku a francouzštině jako druhému cizímu jazyku 7 let. (Na otázku ohledně délky výuky jazyků odpovědělo 10 studentů z 15, viz dále.)

3.1.1 VYUČOVACÍ HODINA

Studentům byla představena podstata experimentální hodiny a byli požádáni o vyjádření souhlasu se experimentu zúčastnit. Všichni souhlasili. Na začátku samotné hodiny jsem studenty seznámila s tématem a vyučovacím cílem. Tématem výuky bylo hledání podobností a odlišností mezi angličtinou a francouzštinou při tvoření podmínkových vět. Mým cílem bylo dovést studenty na základě vlastního zkoumání k tomu, aby sami objevili prostor, kde jim může být znalost mateřského či anglického jazyka užitečná při výuce jazyka francouzského na konkrétním případě tvorby podmínkových vět a posléze zobecnit toto zjištění i pro další učení jazykovým jevům. Mým záměrem bylo ukázat jim existenci souvislostí mezi mateřským jazykem, angličtinou a francouzštinou a možnosti využít tyto souvislosti při osvojování cizích jazyků.

Nejdříve jsem se studentů metodou řízeného rozhovoru ptala, zda jejich paní učitelka při výuce francouzštiny poukazuje na analogii mezi angličtinou a francouzštinou, zda je upozorňuje na podobnosti a odlišnosti (viz kapitola 3.2 Dotazníky).

Následně jsem studentům rozdala pracovní list se čtyřmi cvičeními. Jejich úkolem bylo během hodiny je postupně vypracovat.

První úkol se týkal slovní zásoby. Studentům byla položena otázka *Quels mots français aviez-vous déjà connus avant que vous avez commencé à apprendre le français?* – Jaká francouzská slovíčka jste již znali před tím, než jste se začali francouzsky učit?

Předpokládala jsem, že studenti budou mít zkušenost s mezinárodními slovy, resp. se slovy, která se objevují jak v českém, anglickém, tak i francouzském jazyce.

Pro potvrzení této hypotézy jsem zvolila samostatnou práci metodou brainwritingu a vedla jsem studenty k tomu, aby si vzpomněli a zapsali taková francouzská slova, která jim byla známá na počátku studia francouzštiny díky znalosti angličtiny či češtiny.

Studenti vymysleli dohromady 35 výrazů, z nichž se nejvíce opakovala tato slova: *bonjour (11x), croissant (9x), merci (8x), déjà vu (6x), bon appétit (5x), université (2x), bonbons (2x), chic (2x), vidéo (2x) ...* Jednou se objevila i slova jako *adulte, origine, papier, langue, adresse, information, internet.*

První aktivita potvrdila můj předpoklad. Studenti si všimají podobností mezi jazyky, úkol jim navíc nedělal téměř žádný problém a zvládli ho v krátkém časovém úseku.

Další úkol se také týkal slovní zásoby. Mým cílem bylo předat studentům zkušenost, že jim při rozšiřování slovní zásoby ve francouzštině může být prospěšná i znalost angličtiny. Na pracovním listu, který dostali, byl uveden seznam anglických podstatných jmen končících na *-ity* a úkolem studentů bylo přijít na to, jak daná slova vypadají ve francouzštině. Jako návodný byl v pracovním listě uveden příklad *a university → une université*. Díky této aktivitě si studenti rozšířili slovní zásobu o sedm slov. Aby bylo rozšíření slovní zásoby více upevněné, zaměřili jsme se ihned také na procvičení výslovnosti. Studenti opakovali mnou vyřčené slovo – nejprve anglické a potom francouzské. Takto jsme procvičili celý sloupec slov.

Třetí aktivita se zaměřila na gramatický jev, konkrétně tvoření podmínkových vět. Studenti již znali všechny typy podmínkových vět v angličtině, a byli si v nich celkem jistí. V hodinách francouzštiny se s podmínkovými větami už sice setkali, ale v případě nereálných podmínek, tj. *Si + imparfait, conditionnel présent, Si + plus que parfait, conditionnel passé*, si jistí nebyli, neměli je ještě dostatečně osvojené. Cílem realizované aktivity bylo podmínkové věty ve francouzštině zopakovat, a navíc si i uvědomit podobnost v tomto gramatickém jevu mezi oběma cizími jazyky.

Na pracovním listě byly uvedeny příklady čtyř francouzských vět, každá v jiném podmínkovém souvětí. Nejdříve jsem větu přečetla, následně vyvolala studenta, aby větu zopakoval, přeložil do češtiny a okomentoval, o jakou podmínku se jedná. Poté jsme si prošli tabulku, kde byla napsaná pravidla – správné časy – pro tvoření podmínkových vět v angličtině a na základě anglické tabulky a uvedených příkladových francouzských vět, studenti samostatně vyplnili tabulku časů pro francouzské podmínkové věty.

Pro ověření pochopení učiva studenti dostali osm vět na překlad. Této části se zúčastnilo 10 studentů. Pět studentů dostalo anglické věty pro překlad do francouzštiny a pět studentů české věty také pro překlad do francouzštiny.

Hypotéza č. 1: U **reálné podmínky v přítomnosti** (v angličtině označován jako nultý kondicionál) jsem předpokládala, že studenti budou mít správný převod časů z českého i z anglického jazyka, jelikož v uvedených jazycích se uplatňují stejná pravidla a to taková, že v hlavní i vedlejší větě se používá přítomný čas. Navíc se jedná o nejběžnější strukturu věty, kterou studenti používají od začátku učení se cizímu jazyku, tedy od úrovně A1. Reálná podmínka v přítomnosti vyjadřuje tzv. obecné pravdy. V českém překladu studentům dokonce může pomoci i spojka *když*, neboť ji u této podmínky také používáme (v ostatních případech se v češtině vyskytují slova *jestli/kdyby*). Zaměříme-li se pak na další věty obsažené ve cvičení, i zde lze pozorovat mezi oběma jazyky podobnosti a odlišnosti. U věty označené (3) lze předpokládat, že z angličtiny překládající studenti udělají chybu, když zamění anglické sloveso *to be* za francouzské *être*. V tomto spojení *mít žízeň* se však ve francouzštině používá sloveso *avoir*, obdobně jako je tomu v češtině (1), a tudíž moje hypotéza byla, že z češtiny překládající studenti budou mít v tomto případě překlad správný. U vět (2) a (4) jsem neočekávala, že by studenti narazili na nějakou překážku způsobenou českým či anglickým jazykem.

Česká věta na překlad: *Když mám žízeň, piju vodu. (1)*
Když vstáváš každý den brzy, jsi více produktivní. (2)
Anglická věta na překlad: *If I'm thirsty, I drink water. (3)*
If you get up early every day, you become more productive. (4)

Překlad ČJ → FJ: Co se týká správného použití časů, tak ve větě (1), 100 % studentů přeložilo všechny věty správně, tzn., že studenti použili v hlavní i ve vedlejší

větě přítomný čas. Ve větě (2) se vyskytovalo více chyb. Přestože ve všech českých větách se vyskytuje pouze čas přítomný, pouze 60 % studentů přeložilo věty správně. Jeden student použil v hlavní větě čas budoucí a jeden ze studentů ve vedlejší větě čas minulý. Souhrnně lze říci, že každý student přeložil celkem 4 věty. Pět studentů dohromady přeložilo 20 vět a ve 2 z nich byla chyba v použití správného času. Osmnáct vět tedy bylo správně. Z toho vyplývá, že u překladu reálné podmínky v přítomnosti z češtiny do francouzštiny byla 90 % úspěšnost.

Ve větě (1) jsem předpokládala ve spojení *mám žízeň* 100 % úspěšnost překladu, nicméně jeden ze studentů zde použil chybně sloveso *být*, které se používá v angličtině. Je tedy možné, že zde proběhla interference s angličtinou nebo student dobře neovládal slovní zásobu francouzského jazyka. Zbytek studentů, tj. 80 % přeložilo správně „*j'ai soif*“.

Ve větě (2) jsem neočekávala velké množství chyb z důvodu podobnosti s češtinou, přesto zde studenti chybovali. Ve větě se vyskytuje vystupňované přídavné jméno v komparativu (*více produktivní*), které správně přeložilo pouze 40 % studentů. A to i přesto, že v české předloze bylo zapsáno tak, jak ho bylo možné doslovně přeložit do francouzštiny, tj. *plus productif*.

Překlad AJ → FJ: Co se týká správného použití časů, tak ve větě (3), 100 % studentů přeložilo všechny věty správně, tzn., že studenti použili v hlavní i ve vedlejší větě přítomný čas. Ve větě (4) se vyskytovalo více chyb, pouze 1 student (20 %) správně použil přítomný čas v hlavní i vedlejší větě. Zbýlých 80 % studentů napsalo správně přítomný čas ve vedlejší větě, ale ve větě hlavní chybně použilo budoucí čas, přestože v angličtině se v tomto podmínkovém souvětí používá přítomný čas stejně tak jako ve francouzštině. Důvod chybovosti mi v tomto případě není zřejmý. Dohromady tedy studenti přeložili 20 vět a ve 4 z nich byla chyba v použití správného času, tedy 16 vět bylo správně. Z toho vyplývá, že ve skupině překládající reálné podmínky v přítomnosti z angličtiny do francouzštiny byla 80 % úspěšnost, tedy nižší než u překladu z češtiny.

Na rozdíl od překladu z češtiny ve větě (1) a (3) se zde vyskytovalo více chyb ve spojení *mít žízeň*, jelikož v angličtině se toto spojení používá se slovesem *být* tedy *I'm thirsty*, ale ve francouzštině musí být použito sloveso *mít* tedy „*j'ai soif*“. Správnou odpověď z pěti studentů napsali tři, úspěšnost tedy byla menší než u českého překladu, jak jsem předpokládala, „jen“ 60 %.

Naopak ve větě (4), kde se vyskytuje vystupňované přídavné jméno v komparativu (*more productive*), je větší úspěšnost právě v překladu z angličtiny, jelikož jde o stejný způsob překladu a všech pět studentů přeložilo tento jev správně, tzn., že zde byla 100 % úspěšnost.

Další chyby se v překladech vyskytovaly především ve francouzském pravopisu, na který nemá vliv ani český, ani anglický jazyk, nýbrž je způsobuje pouze neznalost jazyka jako takového. Studenti často chybovali v užití dělivého členu v hlavní větě (1) a (3) a použili místo něj pouze předložku *de* nebo určitý člen. Celkově z 10 překladů byla u tohoto jevu napsaná správná odpověď pouze u čtyř studentů – 40 %. Ve větě (2) a (4) pak docházelo často k záměně sloves vstávat *se lever* (60 %), kdy studenti místo něj použili sloveso probouzet se *se réveiller* (40 %). Dále pak v té samé větě slovo *brzy*, což ve významu časně/brzy ráno (jak tomu je v uvedené větě) překládáme do francouzštiny slovem *tôt*, napsalo správně pouze 60 % studentů, zatímco zbytek použil slovíčko *bientôt*, které se ve francouzštině používá ve významu zakrátko (ve významu brzy na viděnou *à bientôt*). Jeden student použil předložku *avant*.

Hypotéza č. 2: První podmínková věta tedy **reálná podmínka v budoucnosti** se používá pro situace, které jsou možné, že se stanou v budoucnosti, *když/jestli* něco uděláme. První podmínka není tak jednoznačná jako podmínka v přítomnosti. Zde jsou pravidla pro její vytvoření odlišná, především co se týče převodu čeština – francouzština. V češtině používáme budoucí čas v hlavní i vedlejší větě, ale ve francouzštině a stejně tak v angličtině je ve vedlejší větě přítomný čas a budoucí tvar slovesa se vyskytuje jen ve větě hlavní. U překladu z češtiny do francouzštiny jsem tedy předpokládala, že se objeví více chybných odpovědí právě z důvodu odlišnosti mezi českým jazykem a jazykem francouzským. Na druhou stranu však podmínková věta do budoucnosti v angličtině vypadá stejně jako podmínková věta do budoucnosti ve francouzštině. Zde jsem očekávala správný překlad od většiny studentů.

České věty na překlad: *Jestli bude pršet, zůstanu doma. (5)*

Jestli bude koncert v našem městě, určitě si koupím lístek. (6)

Anglické věty na překlad: *If it rains, I will stay at home. (7)*

If there is a concert in our town, I will definitely buy a ticket. (8)

Překlad ČJ → FJ: Co se týče správného použití časů, tak ve větě (5) pouze 40 % studentů přeložilo všechny věty správně, tzn., že studenti použili přítomný čas ve vedlejší větě a budoucí čas v hlavní větě. Zbylých 60 % studentů přeložilo větu chybně a to tak, že napsalo v hlavní i ve vedlejší větě přítomný čas. V další podmínkové větě vztahující se k budoucnosti (6) je větší množství správných odpovědí. V tomto případě použilo v obou větách správné časy 80 % studentů a pouze 1 student použil chybně přítomný čas v hlavní větě. Za pozitivní shledávám to, že nikdo ze studentů se nenechal zmást budoucím časem ve vedlejší větě v češtině a všichni zde správně užíli přítomný čas ve francouzštině. V tomto případě studenti vyvrátili mou hypotézu o chybování z důvodu odlišnosti českého a francouzského jazyka. Celkově tedy studenti přeložili 20 vět a ve 4 z nich byl chybně použit přítomný čas místo budoucího. Z toho plyne, že u překladu reálné podmínky týkající se budoucnosti z českého jazyka do francouzštiny byla 80 % úspěšnost.

Překlad AJ → FJ: Po analyzování anglického překladu lze konstatovat, že v případě užití správných časů v překladu z angličtiny do francouzštiny ve větě (7), 80 % studentů správně použilo ve vedlejší větě přítomný čas a v hlavní větě budoucí. U věty (8) to bylo dokonce 100 % studentů, kteří použili správné časy v obou větách. Z celkových 20 vět se vyskytla chyba pouze v 1 větě, tedy úspěšnost zde činila 95 %. Zde jsem očekávala správný překlad od většiny studentů, což se potvrdilo. V obou překládaných větách se jednalo o lepší výsledek než u překladu z českého jazyka. Zde se tedy má hypotéza potvrdila a při překladu reálné podmínky týkající se budoucnosti studentům více pomohla podobnost anglického jazyka s francouzským jazykem.

Celkově v těchto větách studenti napsali méně chyb než u reálných podmínkových vět týkajících se přítomnosti. Jednalo se spíše o drobné chyby při záměně členu mužského rodu za ženský rod (1x) nebo chybně napsaného pomocného slovesa *aller* při tvoření budoucího času (1x). Zajímavé bylo všimnout si použití slov pro označení *lístek*, kdy v překladu z češtiny tři studenti použili slovo *le ticket* a dva *le billet*. V překladu z angličtiny bych předpokládala, že více studentů použije slovo *le ticket*, obdobné anglickému *ticket*, nicméně užití slov bylo stejné jako u českého překladu, tzn. 3x *le ticket* a 2x *le billet*.

Hypotéza č. 3: Druhý kondicionál – **nereálná podmínka vztahující se k přítomnosti** – se může zdát už o trochu složitější než reálná podmínka v přítomnosti a reálná podmínka v budoucnosti. V češtině pro takové situace používáme slovíčka *kdyby*

(ve vedlejší větě) ...*tak by* (v hlavní větě) ... Pro vytvoření této podmínky musí žáci ovládat v angličtině minulý čas a tvorbu vět s podmiňovacím slovíčkem *would* a ve francouzštině tvoření minulého času *imparfait* a podmiňovacího způsobu *conditionnel présent*. Zde jsem opět předpokládala větší množství chyb u překladu z češtiny do francouzštiny, protože studenti mohou zaměnit české „kdyby“ za podmiňovací způsob místo užití minulého času. Naopak v anglické vedlejší větě vidí použití minulého času, tudíž zde lze předpokládat, že je to navede k užití minulého času i ve francouzštině.

České věty na překlad: *Kdybych nešel na tu party, byl bych smutný. (9)*
Kdybych byl bohatý, koupil bych si dům v Paříži. (10)

Anglické věty na překlad: *If I didn't go to the party, I would be sad. (11)*
If I were rich, I would buy a house in Paris. (12)

Překlad ČJ → FJ: Po přezkoumání správného užití časů ve větě (9) lze konstatovat, že 80 % studentů přeložilo všechny věty správně, tzn., že čtyři studenti z pěti použili ve vedlejší větě minulý čas *imparfait* a v hlavní větě podmínkový způsob *conditionnel présent*. Pátý student přeložil celé souvětí do budoucnosti. U věty (10) je tomu stejně jako u věty (9), kdy také 80 % studentů použilo správných časů v hlavní i vedlejší větě. Pouze jeden student zde zaměnil minulý čas za přítomný ve vedlejší větě. Z 20 vět se vyskytla chyba ve 3 z nich, tedy 17 vět bylo přeloženo správně. To znamená, že úspěšnost zde činila 85 %.

Překlad AJ → FJ: Co se týká správného použití časů, tak ve větě (11) z anglického překladu byla stejná úspěšnost jako u překladu z českého jazyka, tzn., že 80 % studentů přeložilo věty správně. Jeden z nich udělal chybu v hlavní větě a místo podmiňovacího způsobu použil pomocné sloveso *aller* v přítomnosti, které následovalo sloveso *être* ve tvaru *imparfait*. V další větě (12) s použitím nereálné podmínky v přítomnosti chybovali 2 studenti, kdy jeden větu přeložil jako nereálnou podmínku vztahující se k minulosti a další chybně použil budoucí čas v hlavní větě místo podmínkového způsobu. Správně tedy přeložilo větu (12) 60 % studentů. Dohromady bylo napsáno 16 vět z 20 správně, z čehož vyplývá 80 % správných odpovědí.

Zajímavé je si všimnout užití různých slov pro označení *party* v českých i anglických větách. Zde bych předpokládala, že většina studentů jednoduše opíše slovo *party*, jelikož se používá ve všech třech jazycích, avšak překvapením pro mě bylo, že

v překladu z češtiny i z angličtiny se objevilo 2x francouzské slovíčko *soirée*, a dokonce jednou i *fête*.

Po přezkoumání přeložených vět lze říci, že studenti vyvrátili mou hypotézu o větším množství chyb v překladu z češtiny, jelikož více chyb se vyskytuje v překladu z anglického jazyka do francouzského, avšak rozdíl není tak velký. Domnívala jsem se, že studenti zamění český překlad *kdyby...* za podmiňovací způsob, avšak tak se nestalo, zde všichni správně použili minulý čas *imparfait*. Další domněnka o užití minulého času ve vedlejší větě z anglického překladu se potvrdila, jelikož zde byla chybovost nulová.

Hypotéza č. 4: Nereálná podmínka vztahující se k minulosti patří už k pokročilejšímu studiu jazyků. Třetí kondicionál se týká hypotetických situací v minulosti, říkáme tedy, co by se bývalo mohlo stát, kdyby byla bývala splněna nějaká podmínka. Pro tuto gramatiku studenti musí ovládat předminulý čas jak v angličtině (*past perfect*), tak ve francouzštině (*plus-que-parfait*) a minulá modální slovesa v angličtině a ve francouzštině minulý podmiňovací způsob (*conditionnel passé*). U této podmínky jsem předpokládala chyby u obou variant překladu z důvodu, že studenti nemají tak zažité zmíněné gramatické jevy ve francouzštině. Nicméně i přesto jsem očekávala menší chybovost u překladu z angličtiny do francouzštiny z důvodu větší podobnosti užitých gramatických struktur.

České věty na překlad: *Kdyby býval odešel s tebou, býval by nepotkal svoji budoucí přítelkyni. (13)*

Kdybich se býval nestal učitelem, byl bych býval policistou. (14)

Anglické věty na překlad: *If he had left with you, he wouldn't have met his future girlfriend. (15)*

If I hadn't become a teacher, I would have liked to be a policeman. (16)

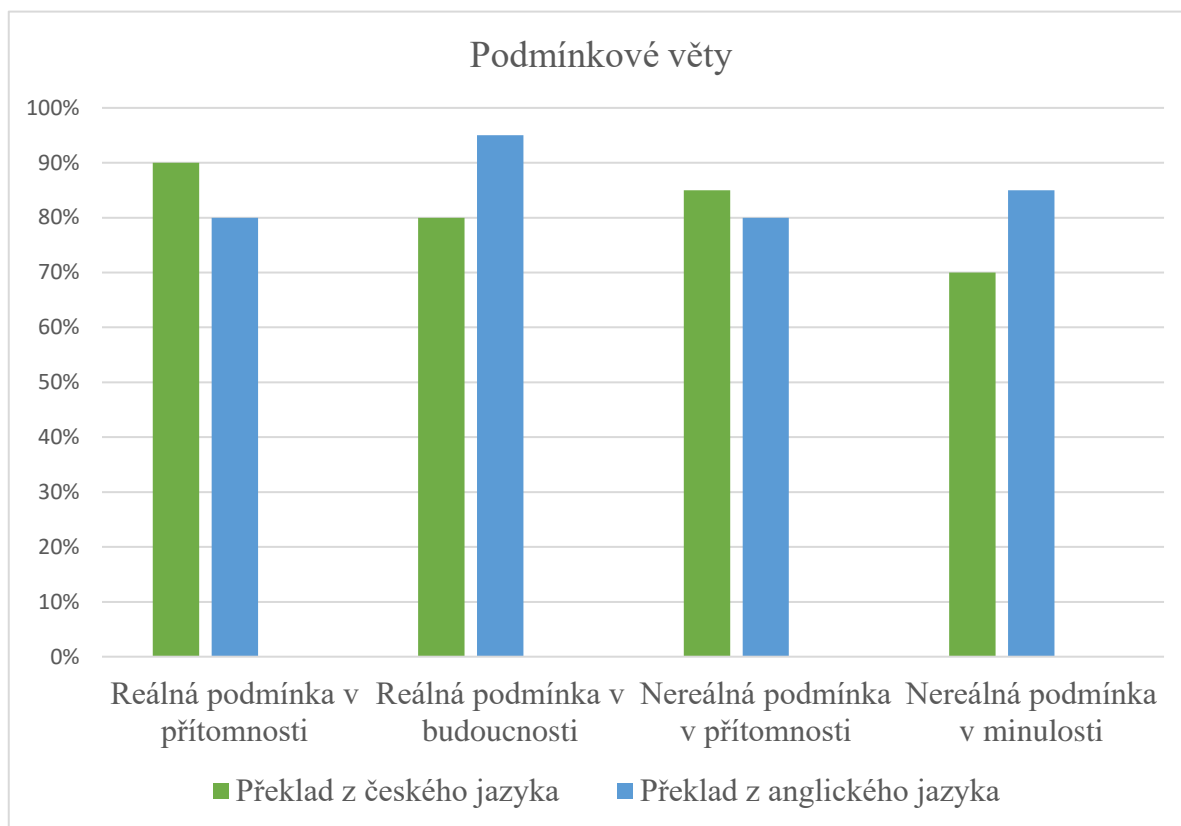
Překlad ČJ → FJ: Co se týká správného použití časů ve větě (13), tak 60 % studentů správně přeložilo oba časy, tzn., že ve vedlejší větě správně užili předminulý čas *plus-que-parfait* a v hlavní větě minulý podmiňovací způsob *conditionnel passé*. Jeden student použil ve vedlejší větě chybné tvary sloves a minulý čas v hlavní větě místo podmiňovacího způsobu a další student napsal v hlavní i vedlejší větě předminulý čas. U věty (14) 60 % studentů použilo správně předminulý čas ve vedlejší větě a minulý

podmiňovací způsob v hlavní větě. V jejich větách se sice vyskytovala nesprávná pomocná slovesa, nicméně zahrnula jsem je do správných odpovědí, neboť pro vyhodnocení mé hypotézy šlo především o užití správných časů. Jeden student pak obě dvě věty přeložil do budoucnosti a další student měl sice správně užitý předminulý čas ve vedlejší větě, avšak v hlavní větě použil budoucnost. Z 20 vět se správný čas vyskytoval ve 14 větách, zde byla tedy nejnižší úroveň úspěšnosti a to 70 %.

Překlad AJ → FJ: U překladu z anglického do francouzského jazyka ve větě (15) použilo 80 % studentů ve vedlejší větě předminulý čas a v hlavní větě minulý podmiňovací čas. Jeden student sice správně použil předminulost ve vedlejší větě, avšak i v hlavní, kde měl být minulý kondicionál. Opět se u sloves vyskytovalo chybné pomocné sloveso, ale bylo použito ve správném tvaru, proto jsem to ohodnotila jako správně užitý čas. Ve větě (16) 60 % studentů použilo správné tvary sloves pro předminulý čas i pro minulý kondicionál. Jeden student měl sice správně minulý podmiňovací způsob v hlavní větě, ale ve vedlejší použil jednoduchý minulý čas, tj. *imparfait* a další student naopak ve vedlejší větě použil správný čas, ale měl špatně hlavní větu. Z celkově přeložených 20 vět z angličtiny do francouzštiny bylo správně převedeno 17 vět, z čehož vyplývá 85 % úspěšnost.

I u této podmínky se má hypotéza týkající se větší míry chybovosti u českého překladu potvrdila a menší počet chyb se vyskytl u překladu z anglického jazyka do francouzštiny, protože tvoření výše zmiňovaných časů je více podobné v angličtině a ve francouzštině než v češtině.

Graf č. 1: Úspěšnost překladu podmínkových vět z českého a anglického jazyka do francouzštiny (v %)



U reálné podmínky v přítomnosti jsem očekávala 100 % správných odpovědí týkajících se překladu časů z češtiny i z angličtiny, ale v obou překladech se vyskytly chyby. U překladu reálné podmínky v přítomnosti **z českého jazyka do francouzštiny byli studenti úspěšnější**. Co se týče překladu správných časů a výrazu *mít žízeň*, úspěšnější byl právě překlad z češtiny. Ovšem u stupňování přídavného jména byla 100 % přeložených vět správně právě z angličtiny.

Reálná podmínka v budoucnosti ve francouzštině si je více podobná s podmínkou v angličtině, takže jsem předpokládala, že zde bude větší počet chyb z českého překladu a je tomu tak. Zde studenti byli **úspěšnější v překladu z anglického jazyka do francouzštiny**.

V obou nereálných podmínkách jsem celkově očekávala větší množství chyb než u reálných podmínek u překladu z obou jazyků, z důvodu složitějšího tvoření minulých časů a podmiňovacích způsobů ve francouzštině a opravdu v nich studenti chybovali více (viz Graf č. 1). U nereálné podmínky vztahující se k přítomnosti jsem předpokládala větší

množství chyb u překladu z češtiny do francouzštiny, ale zde se má hypotéza nepotvrdila, jelikož studenti byli **úspěšnější v překladu z českého jazyka do francouzštiny**.

U překladu nereálné podmínky vztahující se k minulosti studenti chybovali nejvíce. Ve francouzštině tato podmínka vypadá stejně jako v angličtině, tedy existuje zde analogie časů a podmiňovacího způsobu, očekávala jsem tedy menší chybovost u překladu z angličtiny, což se potvrdilo. Studenti byli **úspěšnější v překladu z anglického jazyka do francouzštiny**.

Studenti se s překladem z anglického jazyka setkali poprvé a obdržela jsem od nich kladnou zpětnou vazbu, že je cvičení bavilo a bylo to pro ně něco nového. Z experimentu lze říci, že vliv na studium francouzštiny při výuce podmínkových vět má u studentů jak český, tak i anglický jazyk, avšak není zde markantní rozdíl. Z grafu a odpovědí to vypadá, že vliv češtiny a angličtiny je víceméně stejný, ale když se podíváme na přesná čísla, tak tuto kapitolu lze shrnout slovy, že v tomto experimentu měla **angličtina větší pozitivní vliv na francouzštinu než český jazyk o celých 3,5 %**.

3.2 DOTAZNÍKY

V rámci diplomové práce byl realizován průzkum týkající se vlivu výuky/učení se angličtině jako prvním cizím jazyku na výuku/učení se francouzštině jako druhému cizím jazyku. Dotazníky byly adresovány jak učitelům těchto jazyků, tak studentům. V českém školním prostředí se již dnes stává standardem, že studenti, kteří se začínají učit druhý cizí jazyk (francouzštinu), už dosahují určité úrovně znalostí v prvním cizím jazyce (angličtině).

Cílem dotazníků bylo zjistit rozdíl názorů na vliv různých jazykových zkušeností získaných při výuce prvního cizího jazyka (angličtiny) na výuku/učení se druhého cizího jazyka (francouzštiny) a podpořit myšlenku, že zkušenosti z oblasti strategií výuky/učení se prvního cizího jazyka mají pozitivní vliv na výuku/učení se dalšího cizího jazyka.

3.2.1 DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Dotazník byl cílen pro studenty Církevního gymnázia, s kterými proběhl experiment ve vyučovací hodině. Jedná se tedy o studenty, kteří se věnují druhému cizím jazyku – francouzštině – sedmým rokem a angličtina je jejich první cizí jazyk. Dotazník jsem studentům rozeslala po realizované experimentální hodině prostřednictvím emailu ve formě Google formuláře. Z dotazovaných 15 studentů, jsem obdržela odpovědi od 10 z nich. Dotazník se týkal tématu Vliv angličtiny jakožto prvního cizího jazyka na učení se francouzštinou jakožto druhého cizího jazyka a obsahoval 13 otázek. (Viz Příloha č. 3).

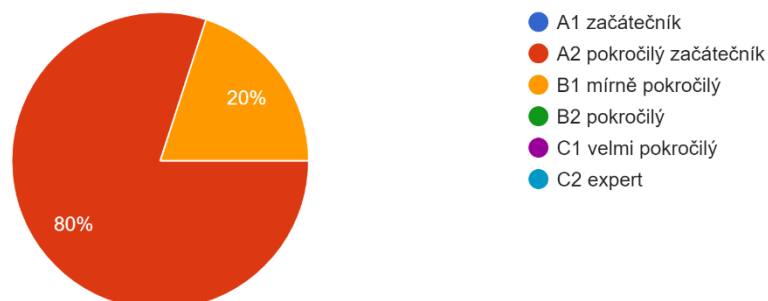
Cílem dotazníku pro studenty bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu, že má výuka prvního cizího jazyka (angličtiny) pozitivní vliv na výuku druhého cizího jazyka (francouzštiny).

První otázka se týkala délky studia angličtiny. Rozmezí se pohybovalo mezi 10 a 13 lety. Potvrdilo se, že se všichni studenti věnují angličtině déle než francouzštině, tedy většina z nich měla angličtinu jako povinný předmět už od 3. třídy základní školy. V průměru se tedy v době realizace experimentu učili angličtinu 11,5 let. Z čehož vyplývá, že se studiu angličtiny věnovali o 4,5 roku déle než francouzštině.

V druhé otázce měli studenti vybrat, jaké úrovně dosahovali v angličtině před tím, než se začali učit francouzštinu. Z Grafu č. 2 lze vyčíst, že většina studentů se zařadila do úrovně pokročilého začátečníka a pouze dva z nich zvolili úroveň mírně pokročilý.

Je tedy zřejmé, že studenti ovládali základy angličtiny ještě před tím, než se začali učit druhý cizí jazyk, tudíž mohli tyto znalosti využít už během prvních hodin francouzštiny.

Graf č. 2: Úroveň angličtiny

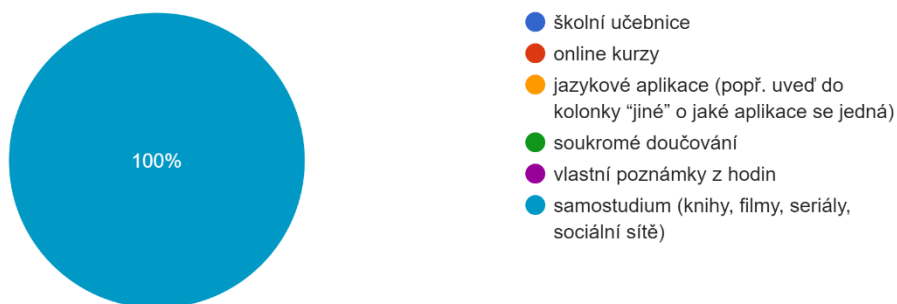


Třetí otázka se týkala délky studia francouzštiny. Odpovědi na tuto otázku byly pro mě překvapivé, jelikož jsem očekávala u všech studentů odpověď 7 let, avšak dva studenti odpověděli, že se učí francouzský jazyk 8 let. Pravděpodobně tedy měli francouzštinu jako volitelný předmět na základní škole.

Ve čtvrté a páté otázce jsem se ptala, proč si vybrali anglický a francouzský jazyk. Dotazovaní studenti si mohli zvolit mezi 4 možnostmi: povinná výuka v rámci studia, zájem o anglickou/francouzskou kulturu, rodina v zahraničí, pro lepší pracovní příležitosti. Největší zastoupení odpovědí jsem očekávala u první možnosti, avšak alespoň dvě i u třetí možnosti. Odpovědi byly 100 % identické u obou otázek. Všichni studenti vybrali první možnost tedy povinná výuka v rámci studia. Nikdo ze studentů nevedl zájem o kulturu cizí země ani o pracovní příležitosti nebo rodinné příslušníky v cizině.

V další otázce studenti odpověděli úplně identicky, i když pro mě překvapivě. Otázka zněla: jaký je váš hlavní zdroj informací pro učení se AJ? Studenti měli na výběr mezi sedmi možnostmi: školní učebnice, online kurzy, jazykové aplikace, soukromé doučování, vlastní poznámky z hodin, samostudium (knihy, filmy, seriály, sociální sítě). U této otázky jsem očekávala různé odpovědi, avšak 100 % zvolilo samostudium. (viz Graf č. 3)

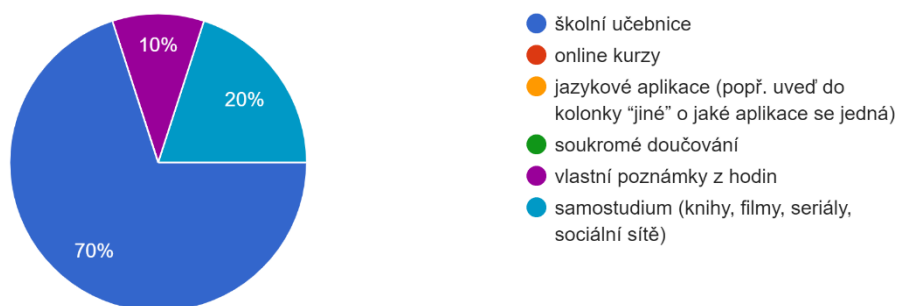
Graf č. 3: *Hlavní zdroje pro studium angličtiny*



V dnešní době to ale není až tak neobvyklá odpověď, neboť angličtina se vyskytuje všude kolem nás právě na sociálních sítích nebo na populárních platformách, jako je např. Netflix pro sledování oblíbených filmů nebo seriálů v originálním znění. Přesto je ale překvapivé, že dotazovaní, jak se zdá, nepokládají školní výuku angličtiny za zdroj ke zlepšování a rozšiřování znalostí v angličtině.

Sedmá otázka zněla stejně jako předchozí, nicméně se týkala francouzštiny. Studenti měli opět na výběr mezi stejnými možnostmi jako u otázky č. 6, nicméně zde se odpovědi lišily. Samostudium zde zvolilo pouze 20 % studentů, 10 % vybralo možnost vlastní poznámky z hodin a pro většinu studentů (70 %) slouží jako hlavní zdroj informací školní učebnice. (viz Graf č. 4)

Graf č. 4: *Hlavní zdroje pro studium francouzštiny*



Osmá otázka se týkala role znalostí angličtiny při učení se francouzštiny. Studenti měli na výběr ze čtyř odpovědí a v celku se shodli, že jim angličtina při učení se francouzštiny pomáhá. Nikdo to nevnímá jako překážku. (viz Graf č. 5)

Graf č. 5: Vliv znalostí angličtiny na studium francouzštiny



V deváté otázce jsem se ptala, jestli učitel francouzštiny odkazuje na podobnost látky v angličtině. Konkrétně v této třídě paní učitelka nevyučuje anglický jazyk, ale je seznámena se systémem angličtiny, a tak v hodinách francouzštiny občas (zvolilo 90 % studentů) na podobnosti obou jazyků poukazuje. Jeden student uvedl, že velmi často. Nikdo nezvolil možnost nikdy.

Desátá otázka se týkala angličtiny jakožto referenčního jazyka: Používáte vy sami angličtinu jako pomůcku při učení se francouzštiny? Jinými slovy, jestli studentům angličtina jakožto referenční jazyk pomáhá lépe porozumět francouzštině. Zde jsem očekávala, že vyšší procento studentů odpoví ano, avšak odpovědi vyšly přesně 50 % ano a 50 % ne. Studenti, kteří řekli, že ano, dále uvedli, že jim angličtina pomáhá se slovíčky (*adult, obligatory*) a v gramatice, i zde uvedli příklad podmínkových vět.

V jedenácté otázce studenti odpovídali na otázku, který z jazyků je pro ně obtížnější a proč. Většina studentů (90 %) shledává francouzštinu jako těžší jazyk, což jsem předpokládala. Uvedli, že francouzský jazyk je obecně složitější, tři studenti napsali kvůli gramatice, konkrétně se pak dvakrát objevuje u gramatiky časování sloves, jedenkrát pak slovní zásoba a výslovnost. Dva studenti uvedli, že sledování videí a filmů v angličtině jim usnadňuje osvojování anglického jazyka, ale k francouzštině si nenašli takový vztah, aby měli potřebu se jí obklopovat i mimo školu, tudíž se na francouzské filmy nedívají a nemají tedy francouzštinu „naposlouchanou“ tak dobře, jako angličtinu. Jedna studentka uvedla, že hraje roli i to, že francouzštinu nemá tak dlouho jako angličtinu. Pouze v jednom případě studentka odpověděla, že neshledává těžkým ani jeden z jazyků, francouzština je jí navíc bližší z důvodu ročního pobytu ve Francii.

Další otázka zněla takto: Máte pocit, že byste se učili francouzsky lépe, kdybyste neovládali angličtinu? Proč? Opět, jak jsem očekávala, většina studentů (60 %) uvedla,

že ne. Argumentují tak, že oba jazyky jdou ruku v ruce, že angličtina toho má s francouzštinou mnoho podobného. Jedna studentka si dokonce všimá toho, že francouzština má mnohem více podobností s angličtinou než s češtinou a je tedy snazší ji pochopit. (To jsem se snažila studentům v hodině ukázat). Další studentka píše: „Mám pocit, že oba jazyky jsou odlišné – navíc ani jeden z nich není náš rodný. Proto si myslím, že není ideální oba jazyky míchat, ale učit se je odděleně. Nejlépe je ani nemíchat s češtinou, učit se cizí jazyk samotný a v jeho rozsahu se ho snažit i pochopit.“ Jeden student uvádí, že by to na jeho francouzštinu nemělo vliv a další student píše i o možnosti, že by neovládal angličtinu, a tedy jako první cizí jazyk by se učil od malička francouzštinu.

V závěru dotazníku jsem studenty požádala o jakýkoliv postřeh týkající se tohoto tématu. Odpověděli tři studenti:

„Aj vznikla z Fj, proto při učení se Fj je velký krok napřed pomáhat si s Aj. Je tu mnoho sloves a slovíček atd., které má Aj právě z Fj.“

„Osobně mám u obou jazyků složenou zkoušku C1 a z vlastní zkušenosti musím říct, že se mi nevyplatilo dávat francouzštinu a angličtinu dohromady, akorát se mi potom pletly. Oba zůstávají jazyky odlišnými, i když jsou si blíže s češtinou.“

„Znalost angličtiny mi pomáhá k lepšímu porozumění francouzských textů, ale nijak nezlepšuje moji aktivní znalost (mluvení a psaní) ve francouzštině.“

Řekněme, že dva názory jsou pozitivní ohledně vlivu angličtiny na francouzštinu a jeden negativní. U prvního komentáře nutno zmínit, že student sice čerpá ze znalostí angličtiny do francouzštiny, avšak se mylně domnívá, že angličtina vznikla z francouzštiny. Já osobně se ztotožňuji se třetím názorem. Sama při studiu využívám znalostí z angličtiny právě pro porozumění francouzských textů, avšak pomáhá mi i s aktivním užitím jazyka. Druhý komentář se týká učení se angličtiny a francouzštiny souběžně. Přestože studentka disponuje vysokou úrovní v obou jazycích, neshledává podobnosti mezi těmito jazyky přínosnými ke svému studiu jazyků.

Na základě dotazníku lze konstatovat, že byl poslán vhodné skupině studentů, kteří se setkali s angličtinou, jakožto s prvním cizím jazykem a cca po třech letech začali se studiem druhého cizího jazyka, s francouzštinou.

Cílem dotazníku pro studenty bylo potvrdit či vyvrátit hypotézu, že výuka prvního cizího jazyka (angličtiny) má pozitivní vliv na výuku druhého cizího jazyka (francouzštiny).

Po prozkoumání odpovědí studentů lze říci, že u většiny otázek se studenti převážně shodli a pouze jeden či dva studenti měli odlišný názor. Stěžejní otázkou pro tento výzkum byla otázka č. 8, kde se studenti do jednoho shodli, že jim angličtina s osvojováním francouzštiny pomáhá, co se týče gramatiky i slovní zásoby. Stejně tak otázka č. 9, kdy jsem se dozvěděla, že učitelka francouzského jazyka poukazuje na podobné jevy v angličtině, což studentům pomáhá, jelikož angličtina s francouzštinou mají k sobě blíže než s češtinou (čehož si všimají i někteří studenti a zmiňují to ve svých odpovědích). Zároveň pak 50 % studentů sama aplikuje angličtinu při osvojování francouzštiny.

Tento výzkum podporuje myšlenku, že výzkum různých jazykových zkušeností získaných při výuce prvního cizího jazyka (angličtiny) na výuku/učení se druhého cizího jazyka (francouzštiny) má z větší části pozitivní vliv na výuku/učení se dalšího cizího jazyka.

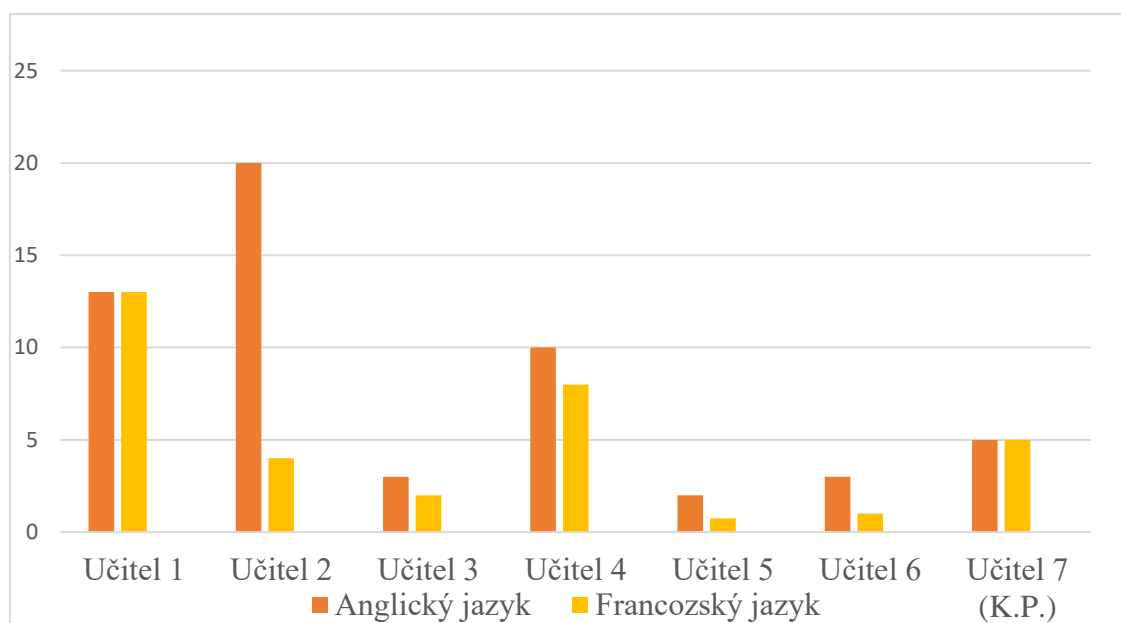
3.2.2 DOTAZNÍK PRO UČITELE/LEKTORY

Tento dotazník byl cílen na učitele/lektory aktivně učící anglický i francouzský jazyk. Učitele s touto aprobací jsem hledala na internetových stránkách středních škol, a zejména na gymnáziích, a následně jsem je kontaktovala s žádostí vyplnit tento dotazník (Word dokument), popř. jsem je i žádala o šíření dotazníku mezi kolegy. Dotazník jsem odeslala celkem 8 učitelům a zpět jsem obdržela 3 odpovědi. Jeden učitel z Jazykového gymnázia Pavla Tigrida byl dokonce tak laskav, že dotazník (ve formě Google formuláře) vyvěsil na Instagram Gymnázia a Katedry českého jazyka Filozofické fakulty v Ostravě. Dotazník jsem i já sama sdílela ve formě Google formuláře na své soukromé instagramové stránce, kde se mi ozvaly dvě dívky, které pak dotazník poslaly do skupiny lektorů, kteří se věnují výuce angličtiny a francouzštiny v Praze a v Českých Budějovicích. Přesto mi nakonec touto cestou odpověděli jen 3 vyučující. Dotazník se skládal z 10 otázek a celkově odpovědi analyzuji od 6 respondentů. (Dotazník viz Příloha č. 4)

První otázka se týkala vzdělání učitelů: „Jaké vzdělávání jste absolvovali k učitelství AJ/FJ?“ Nejčastěji je zmiňována Univerzita Karlova (3x) a její Pedagogická fakulta (bakalářské studium – Specializace v pedagogice AJ a FJ, navazující magisterské studium – Učitelství pro SŠ AJ a FJ). Dále pak Západočeská univerzita (bakalářské studium – Cizí jazyky pro komerční praxi AJ a FJ, navazující magisterské studium – Učitelství francouzštiny pro střední školy). Jeden z respondentů zmiňuje i studium na bilingvním gymnáziu (FJ a SK) a studium v zahraničí, v Belgii a Lucembursku.

Druhá a třetí otázka se zabývá délkou výuky anglického a francouzského jazyka. Zúčastnění učitelé/lektori se věnují výuce anglického jazyka 2 roky, 3 roky (2x), přes 10 let, 13 let a 20 let a francouzského jazyka 9 měsíců, 1 rok, 2 roky, 4 roky, 8 let a 13 let. Já sama se věnuji výuce obou jazyků pátým rokem. Níže je uveden graf (č. 6) pro srovnání, jak dlouho jednotliví učitelé učí oba jazyky.

Graf č. 6: *Délka výuky anglického a francouzského jazyka*



Ve čtvrté otázce jsem se ptala, zda učitelé poukazují v hodinách francouzštiny na některé analogie, popřípadě rozdíly mezi AJ a FJ (ve slovní zásobě, gramatice, výslovnosti)? Zde všichni učitelé odpověděli jednoznačně – ano. Uvedli různé jevy, při kterých se snaží, aby si jejich studenti všimli podobnosti mezi jazyky. Konkrétně pak například při tvorbě záporu, množného čísla, podobnosti slovní zásoby (*oncle – uncle, décider – decide, tomato – tomato, boeuf – beef*) a gramatice (*passé composé – present perfect, analogie tvoření: pomocná slovesa mít + přičestí minulé*). Osobně bych na tuto

otázku také odpověděla ano. Víceméně při každé hodině francouzštiny odkazují na angličtinu (pokud žák AJ dobře ovládá) jak ve slovní zásobě, tak i v gramatice.

Pátá otázka navazovala na předchozí otázku a to tak, že pokud učitelé odpověděli ano, pak jsem se jich ptala na zdůvodnění, proč používají angličtinu pro vysvětlení daných jevů ve francouzštině? Tři učitelé zde poukazují na to, že studenti se anglický jazyk učí déle, tudíž mají látku více zažitou a také disponují vyšší úrovní. Zároveň zmiňují to, že v mnoha věcech (zejména v časech) si jsou angličtina s francouzštinou podobnější než francouzština s češtinou. S čímž naprosto souhlasím, a přesně proto, také odkazují ve svých hodinách francouzštiny na podobné jevy v angličtině. Dalšími důvody použití angličtiny v hodinách francouzštiny je usnadnění pochopení, efektivnější a někdy možná rychlejší vysvětlení látky. Dva učitelé zde píší i o navázání nových jevů na již známé nebo povědomé jevy z angličtiny.

Šestá otázka se týkala způsobu výuky angličtiny a francouzštiny, zda se liší, popřípadě v čem. U této otázky jsou odpovědi celkem odlišné. Jeden z učitelů odpověděl, že neliší, styl je stejný. Další učitel napsal ne výrazně. A ostatní odpověděli spíše ano nebo dokonce, že se liší výrazně, a každý dodal jiný argument. Setkáváme se zde například s názorem, že v hodinách angličtiny si učitel může dovolit více výuky v „target language“, kdežto ve francouzštině musí učitel často přecházet do češtiny. Je to z toho důvodu, že hodiny francouzštiny jsou často jediným místem, kde se studenti s francouzštinou setkávají, zatímco během hodin angličtiny učitel počítá s větší slovní zásobou i plynulostí. Podle toho pak učitel upravuje různé aktivity do vyučovacích hodin. Podobná je i další odpověď, kdy učitelka z Obchodní akademie v Plzni píše, že je v hodinách francouzštiny shovívavější a trpělivější. Jedná se totiž o druhý cizí jazyk – nematuritní, který navštěvují zejména začátečníci, a tím pádem učitelka v hodinách klade větší důraz na výslovnost, motivaci studentů o jazyk jako takový a zmiňuje i obecný záměr rozšířit prostřednictvím této výuky kulturní a jazykový přehled studentů. V angličtině naopak ví, že studenti již mají více zkušeností, jsou pokročilejší a mají angličtinu více „naposlouchanou“ než francouzštinu.

V další odpovědi vyučující opět zmiňuje větší trpělivost v hodinách francouzštiny. Věnuje se více výslovnosti a časování sloves, což je pro studenty ve francouzštině náročnější než v angličtině, a tak jim ze začátku trvá delší dobu, než se vyjádří, přestože se jedná o jednoduché věty. Stejně tak se v hodinách francouzštiny věnuje více

francouzské kultuře – gastronomii, francouzským reáliím... A v hodinách angličtiny také staví na tom, že studenti již něco znají, i když ji třeba nemají ve škole o tolik déle než francouzštiny, avšak angličtina je daleko více přítomná v našem prostředí. Dále pak tato respondentka zmiňuje i dostupnost kvalitních materiálů, kdy v případě angličtiny se v učebnicích objevuje daleko více komunikativních aktivit, které slouží k efektivnějšímu procvičování než v učebnicích francouzštiny. Co však používá v obou jazycích, jsou obecně didaktické přístupy.

Osobně se řadím k učitelům, jejichž způsob výuky obou cizích jazyků se lehce liší. Metody používám v obou jazycích stejné, avšak souhlasím s tím, že v hodinách francouzštiny některé úkoly vyžadují větší trpělivost a jejich splnění trvá delší dobu (např. z důvodu časování sloves či výslovnosti), tudíž během hodiny probereme méně než v hodinách angličtiny. Co se týká tzv. „*target language*“, nerozlišuji, zda se jedná o hodinu francouzského nebo anglického jazyka. Důležitá je v mém přístupu jazyková úroveň studentů. Pokud se jedná o začátečníky (jakéhokoliv jazyka), mluvím na studenty ve vyučovaném jazyce a následně totéž přeložím do českého jazyka. Jednoduché fráze, které používám každou hodinu, pak postupně přestanu překládat, neboť jim již studenti rozumí. Používám také fráze, u kterých předpokládám, že by je studenti měli znát například ze svého okolí (médiá, sociální sítě, kontakty s vrstevníky).

Sedmá otázka zněla takto: Pomáhá podle vaší zkušenosti znalost angličtiny studentům při učení se francouzštiny? Pokud ano, v čem přesně? (Myslíte si, že používání angličtiny jako referenčního jazyka může být pro studenty přínosem nebo překážkou při učení se francouzštiny?) Všichni učitelé zde jednoznačně odpověděli ano a já s nimi souhlasím. Setkáváme se zde opět s argumentem, že pokud francouzština nejde přirovnat k češtině, tak právě angličtina může být dobrou pomůckou. Díky tomu je možné psychologicky alespoň trochu snížit práh obtížnosti, který studenti ve francouzštině pociťují. Minimálně, co se týká slovní zásoby. Podobnost angličtiny s francouzštinou v tomto směru podpoří studenty v tom, že možná sice neumí francouzské slovo vyslovit, ale díky angličtině rozumí jeho významu. Studenti, kteří ovládají angličtinu na vysoké úrovni, navíc mají tu výhodu, že pokročilejší, obtížnější (zejména abstraktní) slovní zásoba je přejatá z francouzštiny, ve které jsou tato slova součástí běžné slovní zásoby. Tento fakt však může naopak působit potíže studentům na nižší jazykové úrovni či studentům, kteří mají s výukou cizích jazyků potíže. Ze zkušeností lze říci, že francouzštinu si jako druhý jazyk volí spíše studenti s větším talentem cizí jazyk se naučit.

Osmá otázka se týkala výhod a nevýhod používání angličtiny jako podpůrného jazyka při výuce francouzštiny. Co se týče výhod, tak učitelé opakují podobnost slovní zásoby a gramatických struktur mezi angličtinou a francouzštinou. Popisují výhodu angličtiny coby jazyka, který studenty obklopuje (filmy, seriály, hudba) a umožňuje jim tak lépe propojovat souvislosti. Osobně si myslím, že by tato výhoda mohla být uplatňována i pro hledání souvislostí ve francouzštině. Nevýhodou mohou být tzv. *faux amis*, které ovšem existují ve všech jazycích, a je úkolem učitelů na ně upozornit a včas vyjasnit odlišnosti. Mezi další nevýhody učitelé řadí výslovnost. Je pravda, že si studenti díky angličtině mohou plést francouzskou výslovnost, avšak ve francouzštině existují pravidla, se kterými když studenty seznámíme během prvních hodin francouzštiny a budeme se trpělivě věnovat jejich upevňování, mohou tuto nevýhodu minimalizovat.

Na devátou otázku odpověděla většina učitelů stejně. Týkala se toho, jak často používají angličtinu jako oporu při výuce francouzštiny. Většina z nich se shodla, že každou hodinu. Ze své pozice učitelky s nimi opět souhlasím. Pouze jeden z respondentů napsal, že angličtina slouží jen jako doplněk, takže pouze občas.

Desátou a poslední otázkou bylo, jestli se u studentů projevuje interference mezi mateřským jazykem a francouzštinou častěji než interference mezi angličtinou a francouzštinou? Jinými slovy, jaký jazyk má na francouzštinu větší vliv. Většina učitelů je toho názoru, že studenty více ovlivňuje mateřský jazyk, tedy čeština, protože jsou s ní v kontaktu každý den. Shodují se také v tom, že záleží na jazykové úrovni studentů. Podle jednoho z respondentů, studenti francouzštiny, kteří dosahují úrovně A1, A2, B1 (tedy spíše začátečníci), nejsou ještě příliš schopni využívat znalosti angličtiny na hodinách francouzštiny, nedochází u nich tedy ani k pozitivnímu transferu ani k negativnímu (k interferenci). Podle dalšího respondenta má angličtina vliv především na výslovnost, zatímco v ostatních oblastech ovlivňuje francouzštinu spíše čeština.

Z vlastních zkušeností souhlasím s většinou učitelů, že se u studentů častěji projevuje interference mezi mateřským jazykem a francouzštinou než interference mezi angličtinou a francouzštinou. Souhlasím s nimi i v tom, že je to i otázka jazykové úrovně studentů. Pokud dosahují vyšší úrovně prvního cizího jazyka, je méně pravděpodobné, že bude docházet k interferenci mezi prvním cizím jazykem a druhým cizím jazykem, s kterým teprve začínají. Problém může nastat tehdy, pokud se studenti učí první i druhý cizí jazyk od začátku simultánně, a tudíž nemají zažité pevné základy ani v jednom z jazyků. To pak, dle mých zkušeností, často vede k negativnímu transferu mezi oběma

cizími jazyky. Je tedy důležité, aby si studenti jazyků byli vědomi toho, že pokud se chtějí učit druhý cizí jazyk, měli by dosahovat alespoň úrovně B1 v prvním cizím jazyce.

Cílem dotazníku pro učitele bylo zjistit, do jaké míry používají angličtinu ve výuce francouzštiny a podpořit myšlenku, že angličtina má v hodinách francouzštiny spíše pozitivní dopad.

Po přezkoumání odpovědí lze shrnout, že všichni z dotazovaných učitelů v hodinách francouzštiny využívají jazykových znalostí studentů prvního cizího jazyka a poukazují v hodinách na určité podobnosti jevů mezi angličtinou a francouzštinou, především ve znalostech slovní zásoby a gramatických struktur. Učitelé tak užívají efektivnější styl výuky a snaží se studentům ulehčit pochopení probírané látky, a právě to jim angličtina umožňuje. Výhodou také je, že učitelé využívají pojmů a strategií, které jsou pro studenty známé právě z hodin prvního cizího jazyka (angličtiny).

Závěrem lze říci, že výzkum potvrzuje teorii pozitivního vlivu prvního cizího jazyka na druhý cizí jazyk. Učitelé anglického a francouzského jazyka si jsou vědomi toho, že jejich studenti již slušně ovládají základy anglického jazyka a nebojí se toho využít v hodinách francouzštiny.

4 ZÁVĚR

Cílem této diplomové práce bylo zjistit, do jaké míry může angličtina – první cizí jazyk ovlivnit výuku/studium francouzštiny – druhého cizího jazyka.

Teoretická část se věnuje výuce cizích jazyků ve vzdělávacím prostředí v českém i evropském kontextu, mezijazykovým transferům a interferencím a faktorům ovlivňujícím výuku/studium cizích jazyků.

Stěžejní částí diplomové práce je praktická část rozdělená do dvou hlavních kapitol. První popisuje vyučovací hodinu francouzského jazyka na Církevním gymnáziu v Plzni, ve které proběhl experiment posuzující vliv angličtiny na francouzštinu v oblasti slovní zásoby a ve vybrané kapitole gramatiky týkající se podmínkových vět. Druhá část analyzuje dotazníky směřované studentům a lektorům/učitelům anglického a francouzského jazyka, ve kterých odpovídali na otázky vztahující se k tématu diplomové práce.

Během vyučovací hodiny francouzštiny si studenti v praxi ověřili existenci souvislosti mezi mateřským jazykem, angličtinou a francouzštinou. Zvolené aktivity je vedli k uvědomění si propojenosti mezi jazyky při rozšiřování slovní zásoby a osvojování správného tvoření podmínkových vět ve francouzštině. Jedním z úkolů bylo přeložit osm podmínkových vět, kdy jedna část studentů překládala z češtiny do francouzštiny a druhá část z angličtiny do francouzštiny. Na základě následné kontroly vyhotovených překladů se ukázalo, jak znalost gramatického jevu v jednom jazyce ovlivňuje pochopení a jeho tvorbu v jazyce druhém. A to jak ve správném překladu, tak i v chybovosti. Ukázal se zde i vliv příbuznosti jazyků, kdy u překladu z angličtiny do francouzštiny byly dokonce studenti o 3,5 % úspěšnější než v překladu z českého jazyka do francouzštiny. Vzájemný vliv při učení se/výuce jazyků potvrdily i dotazníky, jejichž cílem bylo zjistit názory studentů a učitelů na vliv různých jazykových zkušeností získaných při výuce prvního cizího jazyka (angličtiny) na výuku/učení se druhého cizího jazyka (francouzštiny). V dotazníku pro studenty se jich většina shodla na tom, že jim angličtina s osvojováním francouzštiny pomáhá v oblasti gramatiky i slovní zásoby a učitel francouzského jazyka tuto praxi podporuje, když při výuce na podobné jevy v angličtině poukazuje. Stejně tak se v dotazníku určeném lektorům/učitelům respondenti shodli, že v hodinách francouzštiny znalosti studentů z prvního cizího jazyka využívají a téměř každou hodinu na analogii jevů mezi angličtinou a francouzštinou upozorňují.

Téma výuky cizích jazyků ve školách je dnes velmi aktuální společně s tím, jak rostou požadavky společnosti na mezinárodní spolupráci. Potřeba se domluvit je prioritou pro výzkum, pracovní příležitosti, studium, kulturu či cestování. Mezinárodním jazykem se pro tyto účely stala již více méně angličtina, nicméně znalost dalšího cizího jazyka je pro moderního člověka velmi přínosná. Tato práce se snažila mimo jiné ukázat i to, že ovládá-li jedinec jeden cizí jazyk, může pro něho být snazší naučit se i jazyk další. Zároveň se tato práce zaměřila na podobnost angličtiny specificky s francouzštinou, také ve snaze ukázat, že francouzština nemusí být vnímána jako jazyk v mnohém obtížnější. V praxi mohou být výstupy této práce užitečné jak pro samotné studenty, tak i učitele/lektory nejen pro uvědomění si podobností mezi oběma jazyky, ale také pro cílené hledání souvislostí, vytváření učebních materiálů, snazší pochopení jazykových struktur či celkové podpoření jazykových schopností a dovedností. Současný svět si žádá jazykově vybavené jedince, a proto je podpora vícejazyčnosti nejen ve školách velmi potřebná.

5 RÉSUMÉ

5.1 Résumé česky

Tato diplomová práce se zabývá tématem cizích jazyků, a to konkrétně otázkou vlivu angličtiny – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se francouzštiny – druhého cizího jazyka. Diplomová práce je rozdělena do dvou hlavních částí. Teoretická obsahuje základní informace o výuce/učení se cizích jazyků a faktory, které je ovlivňují. Praktická zahrnuje experiment v podobě vyučovací hodiny francouzštiny na Církevním gymnáziu v Plzni a analýzu dotazníků týkajících se tématu diplomové práce určených pro studenty a lektory/učitele francouzského jazyka.

5.2 Résumé anglicky

This Diploma thesis focuses on the topic of foreign languages particularly the influence of English – as the first foreign language on teaching/learning French – as the second foreign language. The Diploma thesis is divided into two main parts. The theoretical part includes the basic information about teaching/learning foreign languages and the factors influencing them. As far as the practical part is concerned, it contains the experiment in the form of a French lesson at the Catholic grammar school in Pilsen and the analyses of the questionnaires related to the topic of this Diploma thesis meant for students and lectors/teachers of the French language.

5.3 Résumé francouzsky

Ce mémoire de diplôme se concentre sur le sujet des langues étrangères, en particulier l'influence de l'anglais – en tant que première langue étrangère sur l'enseignement/apprentissage du français – en tant que deuxième langue étrangère. Le mémoire de diplôme est divisé en deux parties principales. La théorique comporte les informations de base sur l'enseignement/ l'apprentissage des langues étrangères et les facteurs qui les influencent. En ce qui concerne la pratique, elle contient l'expérience sous la forme d'un cours de français au Lycée catholique de Pilsen et l'analyse de questionnaires liés au sujet de ce mémoire de diplôme destinés aux étudiants et lecteurs/enseignants de la langue française.

6 SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A GRAFŮ

6.1 Seznam tabulek

Tabulka č. 1: *Anglická slova přejatá z francouzštiny* str. 27

Tabulka č. 2: *Slovesa být a mít* str. 31

6.2 Seznam obrázků

Obrázek č. 1: *Indoevropské jazyky* str. 24

Obrázek č. 2: *Přímé strategie* str. 34

Obrázek č. 3: *Nepřímé strategie* str. 35

6.3 Seznam grafů

Graf č. 1: *Úspěšnost překladu podmínkových vět z českého a anglického jazyka do francouzštiny (v %)* str. 52

Graf č. 2: *Úroveň angličtiny* str. 55

Graf č. 3: *Hlavní zdroje pro studium angličtiny* str. 56

Graf č. 4: *Hlavní zdroje pro studium francouzštiny* str. 56

Graf č. 5: *Vliv znalostí angličtiny na studium francouzštiny* str. 57

Graf č. 6: *Délka výuky anglického a francouzského jazyka* str. 60

7 BIBLIOGRAFIE

SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

BALADA, Jan et al., 2007. *Rámcový vzdělávací program pro gymnázia*. Praha: Výzkumný ústav pedagogický. 100 s. ISBN 978-80-87000-11-3

ČAPEK, Robert, 2015. *Moderní didaktika: lexikon výukových a hodnotících metod*. Praha: Grada Publishing a.s. 608 s. ISBN 978-80-247-3450-7

DURRENBERGER, Vincent. *Règles de convergences lexicales (anglais/français)*. In: *Podcast Français Facile*. [online] [cit. 6. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://www.podcastfrancaisfacile.com/vocabulaire/regles-de-convergences-lexicales-anglais-francais.html>

FENCLOVÁ, Marie a HOROVÁ, Helena, 2008. *Le français deuxième langue étrangère – la didactique intégrée des langues étrangères*. Plzeň: Západočeská univerzita. 150 s. ISBN 978-80-7043-721-6

HENDRICH, Josef et al, 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství. 500 s. ISBN neuvedeno.

JELÍNEK, Stanislav, 1995/1996. *K diagnostice individuálních zvláštností žáků při vyučování cizím jazykům*. *Cizí jazyky* 39, 7, 9, str. 111–113. (V Lojová, Vlčková)

KUPKA, Ivan, 2012. *Jak úspěšně studovat cizí jazyky*. Praha: Grada Publishing, a.s. 176 s. ISBN 978-80-247-4387-5

LOJOVÁ, Gabriela a VLČKOVÁ, Kateřina, 2011. *Styly a strategie učení ve výuce cizích jazyků*. Praha: Portál s.r.o. 232 s. ISBN 978-80-7367-867-0

MŠMT ČR, 2021. *Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. [pdf] Council of Europe, Aktualizace k 26. 1. 2021 [cit. 28. 3. 2023] Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky#:~:text=Spole%C4%8Dn%C3%BD%20evropsk%C3%BD%20referen%C4%8Dn%C3%AD%20r%C3%A1mec%20poskytuje,aby%20byli%20schopni%20C3%BA%C4%8Dinn%C4%9B%20jednat.>

Národní plán výuky [pdf] [cit. 25. 3. 2023].

https://www.syka.cz/files/narodni_plan_vyuky_ciz_jaz.pdf

NEBESKÁ, Iva, 2017. *Psycholingvistika*. In: *CzechEncy – Nový encyklopedický slovník češtiny*. [online] Brno, Masarykova univerzita. [cit. 7. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://www.czechency.org/slovník/PSYCHOLINGVISTIKA>

NEBESKÁ, Iva, 1992. *Úvod do psycholingvistiky*. Praha: H&H. 127 s. ISBN 80-85467-75-5

ONDRUŠOVÁ, Barbora, 2001. *Bílá kniha. Národní program rozvoje vzdělávání*. [pdf]. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání – nakladatelství Taurus, 4. 12. 2002 [cit. 28. 3. 2023] ISBN 80-211-0372-8 Dostupné z:

<https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/bila-kniha-narodni-program-rozvoje-vzdelani-v-cr>

PRŮCHA, Jan, 1999. *Vzdělávání a školství ve světě: Základy mezinárodní komparace vzdělávacích systémů*. Praha: Portál s.r.o. 320 s. ISBN 80-7178-290-4

SIEGLOVÁ, Dagmar, 2020. *Cesta k cizím jazykům. 100+1 metod, strategií, cvičení a rad pro učitele i samostudium*. Praha: Grada Publishing a.s. 272 s. ISBN 978-80-271-1382-8

SVOZÍLEK, Roman, 2017. *Francouzské – ET v angličtině*. In: *Help for English*. [online] 13. 11. [cit. 1. 5. 2023]. Dostupné z:

<https://www.helpforenglish.cz/article/2010092501-francouzske-et-v-anglictine>

TAUCHMANOVÁ Věra et al, 2017. *(Ne)výhody zkušeností s prvním cizím jazykem při studiu dalších cizích jazyků*. Hradec Králové: Gaudeamus. 118 s. ISBN 978-80-7435-696-4

TREPS, Marie, 2003. *Les mots voyageurs. Petite histoire du français venu d'ailleurs*. France: Editions Seuil. S. 368 s. ISBN 2.02.039858.3

VÍT, Radek, 2013. *Didaktické využití znalostí, dovedností, učebních strategií a návyků osvojených při učení angličtiny (L2) pro výuku francouzštiny (L3)*. Praha. Disertační práce. Univerzita Karlova. Katedra francouzského jazyka a literatury.

WALTER, Henriette, 2001. *Honni soit qui mal y pense*. Paris: Robert Lafonte. 364 s. ISBN 2-221-08165-X.

ŽOFKOVÁ, Hana. *Problematika vyučování ruštině jako druhému cizímu jazyku*. *Cizí jazyky*. 2001/02, č. 5, s. 152–154. ISSN 1210-0811.

8 PŘÍLOHY

8.1 Příloha č. 1 – ŠVP Církevní gymnázium nižší stupeň

Název vyučovacího předmětu:			
Francouzský jazyk			
Charakteristika vyučovacího předmětu:			
Obsahové vymezení	Předmět Francouzský jazyk je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Francouzský jazyk je realizován jako samostatný vyučovací předmět. Důraz při výuce je kladen na komunikační schopnosti žáků, čemuž je podřízena i veškerá výuka gramatiky. Předmět směřuje k tomu, aby žáci byli schopni porozumět se s cizincem v běžných situacích a hovořit s ním o jednoduchých tématech. Žáci musí rovněž porozumět čtenému textu, který výběrem slov odpovídá jejich jazykové úrovni.		
Časové vymezení	prima (I.) 4	sekunda (II.) 4	tercie (III.) 3 kvarta (IV.) 3
Organizační vymezení	Výuka probíhá většinou v učebně francouzského jazyka, počet studentů v jedné skupině odpovídá přibližně polovině studentů z jedné třídy (cca 13-20 žáků). V hodinách je využíváno různých forem výuky (skupinové práce, práce ve dvojicích, samostatné tvořivé práce). Vzhledem k aktuálním možnostem škola nabízí výměnné studijní pobyty a poznávací exkurze, zařazuje do výuky spolupráci s rodilým mluvčím.		
Výchovné a vzdělávací strategie			
Kompetence k učení	<ul style="list-style-type: none"> - vedeme žáky k samostatnému uvažování - učíme žáky pracovat s textem, studijním materiálem, s autentickými dokumenty, učíme vyhledávat a v praxi využívat informace - podporujeme rozvoj vyjadřovacích schopností a dovedností - nabízíme žákům řadu aktivních metod, které jim pomohou osvojit si probírané učivo 		
Kompetence k řešení problémů	<ul style="list-style-type: none"> - vedeme žáky ke schopnosti porozumět se v běžných situacích a hovořit o jednoduchých tématech ať již s rodilým mluvčím u nás, či při návštěvě frankofonní země - předkládáme žákům dostatek námětů k samostatnému řešení problematiky probíraného učiva 		
Kompetence komunikativní	<ul style="list-style-type: none"> - vedeme žáky ke spolupráci - vedeme žáky k formulování vlastních myšlenek a názorů na probíraná témata - učíme žáky diskutovat 		
Kompetence sociální a personální	<ul style="list-style-type: none"> - navozujeme situace, které vedou k vědomí odlišnosti a jedinečnosti každého člověka a k respektování této jedinečnosti - učíme žáky vytvářet dobrou pracovní atmosféru s prvky spolupráce i zdravé soutěživosti. - Během výměnných zájezdů, pobytů ve Francii či přijetí francouzských žáků v rodinách mají naši žáci možnost poznávat jiné kulturní zvyky, odlišný způsob života. 		
Kompetence občanské	- vedeme žáky k respektování kulturních, sociálních a náboženských rozdílů mezi lidmi.		
	- žáci se seznamují v praktických souvislostech s pojmy občan, vlast, Evropa, svět		

ŠVP Církevní gymnázium vyšší stupeň

Název vyučovacího předmětu: Francouzský jazyk				
Charakteristika vyučovacího předmětu:				
Obsahové vymezení	Předmět francouzský jazyk je součástí vzdělávací oblasti Jazyk a jazyková komunikace. Výuka navazuje na výuku francouzštiny na nižším stupni gymnázia. Je realizována jako samostatný vyučovací předmět. Důraz je kladen na komunikační schopnosti žáka, výuka směřuje k tomu, aby žák získal 4 hlavní jazykové schopnosti: porozumění slyšenému a písemnému projevu a ústní a písemné vyjadřování na úrovni B 1 podle společného evropského rámce pro jazyky, někteří žáci dosáhnou i úrovně B 2. Jako součást výuky může být zařazena i práce na mezinárodních projektech a spolupráce s partnerskou školou ve Francii (dle konkrétní situace v daném školním roce).			
	kvinta 3	sexta 3	septima 4	oktáva 4
Organizační vymezení	Výuka probíhá v učebně francouzštiny, počet studentů odpovídá zhruba polovině žáků třídy, cca 15. V hodinách využíváme různých forem výuky (skupinová práce, práce ve dvojicích, samostatná práce, frontální výuka. Součástí výuky je i týdenní jazykový kurs v jednom ročníku podle aktuálních možností zařazujeme práci s rodilým mluvčím a studentům je nabídnut týdenní výměnný pobyt ve Francii.			
Výchovné a vzdělávací strategie				
Kompetence k učení	Vedeme žáky k logickému vyvozování gramatických jevů a k odhadu významu neznámých slov podle kontextu a podle známých slov se stejným základem. Vedeme žáky k samostatnému a vědomému osvojování si znalostí, kterých pak využívají při další práci, učíme je pracovat s textem, s autentickými dokumenty, vyhledávat informace. Podporujeme schopnost autoevaluace, aby žák uměl identifikovat vlastní chyby a vědomě se snažil je napravit.			
Kompetence k řešení problémů	Oceňujeme vytváření hypotéz a využívání různých postupů při řešení problémů. Vedeme žáky k tomu, aby uměli aplikovat dříve získané vědomosti a dovednosti i změnit svá rozhodnutí na základě nových informací. Vedeme žáky k využívání nových informačních technologií při získávání informací.			
Kompetence komunikativní	Motivujeme žáka ke snaze porozumět i neznámým výrazům, vedeme žáky ke snaze vyjádřit se, vyjádřit ústně i písemně vlastní názory a diskutovat o nich. Vedeme žáky k využívání moderních informačních technologií ke komunikaci.			
Kompetence sociální a personální	Využíváme při výuce spolupráci žáků, vedeme žáky k práci ve skupině, učíme žáky diskutovat.			
Kompetence občanské	Žák se seznamuje s realitami francouzsky mluvících zemí, vedeme žáky k jejich pochopení i k uvědomění si pozitivních i negativních aspektů reality vlastní země. Žák se učí hovořit na témata týkající se veřejného života a globálních problémů. Své poznatky a úvahy předkládá srozumitelnou formou, odpovídající dané situaci.			

8.2 Příloha č. 2 EXPERIMENT – VYUČOVACÍ HODINA

Quels mots français aviez-vous déjà connus avant que vous avez commencé à apprendre le français ?



Saviez-vous que quelques noms substantifs anglais se terminant par *-ity*, en français se terminent par *-té*? Par exemple: a university → **une** université

Transformez ces mots :

fertility

probability

capacity

similarity

responsibility

curiosity

activity

LA CONDITION ET L'HYPOTHESE

S'il pleut, je reste à la maison.

Si tu étudies, tu vas passer un examen.

Si je gagnais une loterie, je voyagerais beaucoup.

Si tu m'avais appelé, je serais arrivé à la soirée.

En anglais :

En français :

- 0) WHEN/IF + present, present
- 1) IF + present, future
- 2) IF + past simple, would + verb
- 3) IF + past perfect, would have + past part.

- 0) + _____, _____
- 1) + _____, _____
- 2) + _____, _____
- 3) + _____, _____

1) If I'm thirsty, I drink water.

2) If I didn't go to the party, I would be sad.

3) If it rains, I will stay at home.

4) If I were rich, I would buy a house in Paris.

5) If he had left with you, he wouldn't have met his future girlfriend.

6) If there is a concert in our town, I will definitely buy a ticket.

7) If you get up early every day, you become more productive.

8) If I hadn't become a teacher, I would have liked to be a policeman.

1) Když mám žízeň, piju vodu.

2) Kdybych nešel na tu party, byl bych smutný.

3) Jestli bude pršet, zůstanu doma.

4) Kdybych byl bohatý, koupil bych si dům v Paříži.

5) Kdyby býval odešel s tebou, býval by nepotkal svoji budoucí přítelkyni.

6) Jestli bude concert v našem městě, určitě si koupím lístek.

7) Když vstáváš každý den brzy, jsi více produktivní.

8) Kdybych se býval nestal učitelem, byl bych býval policistou.

8.3 Příloha č. 3 – DOTAZNÍK PRO STUDENTY

Dotazník slouží jako výzkumná součást praktické části k diplomové práci na téma: Vliv AJ – prvního cizího jazyka na vyučování/učení se FJ – druhého cizího jazyka. Budu moc ráda, když si najdete chvílku čas a zodpovíte pár otázek. Moc děkuji za vaši pomoc!

- 1) Kolikátým rokem se učíte anglický jazyk?
- 2) Jakou úroveň angličtiny jste měli před tím, než jste se začali učit francouzsky?
 - a) A1 začátečník
 - b) A2 pokročilý začátečník
 - c) B1 mírně pokročilý
 - d) B2 pokročilý
 - e) C1 velmi pokročilý
 - f) C2 expert
- 3) Kolikátým rokem se učíte francouzský jazyk?
- 4) Proč jste si vybrali anglický jazyk?
 - a) povinná výuka v rámci studia
 - b) zájem o anglickou kulturu
 - c) rodina v zahraničí
 - d) pro lepší pracovní příležitosti
 - e) jiné: _____
- 5) Proč jste si vybrali francouzský jazyk?
 - a) povinná výuka v rámci studia
 - b) zájem o francouzskou kulturu
 - c) rodina v zahraničí
 - d) pro lepší pracovní příležitosti
 - e) jiné: _____
- 6) Jaký je váš hlavní zdroj informací pro učení se AJ?
 - a) školní učebnice
 - b) online kurzy
 - c) jazykové aplikace (popř. uveď do kolonky “jiné” o jaké aplikaci se jedná)
 - d) soukromé doučování
 - e) vlastní poznámky z hodin
 - f) samostudium (knihy, filmy, seriály, sociální sítě)
 - g) jiné: _____

- 7) Jaký je váš hlavní zdroj informací pro učení se FJ?
- a) školní učebnice
 - b) online kurzy
 - c) jazykové aplikace (popř. uveď do kolonky “jiné” o jaké aplikace se jedná)
 - d) soukromé doučování
 - e) vlastní poznámky z hodin
 - f) samostudium (knihy, filmy, seriály, sociální sítě)
 - g) jiné: _____
- 8) Jakou roli hraje vaše znalost angličtiny při učení se francouzštině?
- a) je to překážka
 - b) má to malý vliv
 - c) pomáhá mi porozumět gramatice a slovní zásobě
 - d) velmi mi to pomáhá, protože jsou si oba jazyky podobné
 - e) jiné: _____
- 9) Odkazuje v hodinách váš učitel francouzštiny na podobnost látky v angličtině?
- a) ne, nikdy
 - b) občas
 - c) ano, velmi často
- 10) Používáte vy sami angličtinu jako pomůcku při učení se francouzštině? (Máte pocit, že používání angličtiny jako referenčního jazyka vám pomáhá lépe porozumět francouzštině?)
- a) ano (pokud ano, v jakých případech – gramatika, slovíčka ... napiš níže)
 - b) ne
 - c) jiné: _____
- 11) Který z jazyků je pro vás obtížnější? A proč? (V jaké oblasti – gramatika, slovní zásoba, výslovnost)
- 12) Máte pocit, že byste se učili francouzsky lépe, kdybyste neovládali angličtinu?
Proč?

8.4 Příloha č. 4 – DOTAZNÍK PRO UČITELE / LEKTORY

Dotazník slouží jako část výzkumná část k diplomové práci na téma: Vliv angličtiny – jakožto prvního cizího jazyka na výuku/učení se francouzštiny – druhého cizího jazyka. Budu moc ráda, když byste mu věnovali chvilku svého času a zodpověděli 10 otázek týkajících se tématu vlivu AJ na výuku FJ.

Děkuji moc

Kristýna Petříčková

(studentka Učitelství FJ pro střední školy, ZČU)

- 1) Jaké vzdělávání jste absolvovali k učitelství AJ/ FJ?
- 2) Jak dlouho učíte angličtinu?
- 3) Jak dlouho učíte francouzštinu?
- 4) Poukazujete v hodinách francouzštiny na některé analogie, popřípadě rozdíly mezi AJ a FJ? (ve slovní zásobě, gramatice, výslovnosti)
- 5) Pokud ano, proč používáte AJ pro vysvětlení jevů ve francouzštině?
- 6) Liší se způsob, kterým vyučujete AJ a FJ? V čem?
- 7) Podle Vaší zkušenosti, pomáhá znalost angličtiny studentům při učení se francouzštiny? Pokud ano, v čem přesně? (Myslíte si, že používání angličtiny jako referenčního jazyka může být pro studenty přínosem nebo překážkou při učení se francouzštiny?)
- 8) Jaké jsou největší výhody a nevýhody používání angličtiny jako podpůrného jazyka při výuce francouzštiny?
- 9) Jak často používáte angličtinu jako oporu při výuce francouzštiny?
- 10) Projevuje se u Vašich žáků interference mezi mateřským jazykem a FJ častěji než interference mezi AJ a FJ? (Má na žáky vliv spíše čeština nebo angličtina?)