Metody cizojazyčné výuky

Světlana Hanušová

Současnou situaci v oblasti cizojazyčného vyučování v České republice můžeme lépe pochopit, zasadíme-li ji do kontextu vývojových trendů metod výuky cizího jazyka. Vývoj na našem území bohužel nebyl přirozený, protože ještě v poměrně nedávné minulosti byla výuka cizích jazyků politickým problémem a její rozvoj proto probíhal do značné míry izolovaně od západního světa. Trendy, které se objevovaly v druhé polovině dvacátého století, zejména v USA a v západní Evropě a které tvořily významné mezníky v cizojazyčném vyučování, se k nám dostávaly až se značným zpožděním.

Až do osmdesátých let 20. století bylo cizojazyčné vyučování u nás převážně ovlivněno **gramaticko-překladovou metodou**, jejíž kořeny sahají až ke středověké výuce latiny a která dosáhla svého rozkvětu v období od poloviny devatenáctého století, do poloviny dvacátého století. Cílem studia jazyka je podle této metody osvojení schopnosti číst literaturu v originále. Mezi charakteristické rysy gramaticko-překladové metody a jejích variant patří důraz na psaný jazyk, který ovšem není autentický, ale je upravený pro potřeby dané úrovně a právě probírané gramatické oblasti, důraz na gramatický systém a hojné využívání mateřského jazyka ve výuce, včetně překladu do a z cílového jazyka jako jedné z hlavních metod procvičování a testování. Při práci s jazykem je převládající technikou manipulace s jazykovým materiálem, který je často prezentován mimo kontext a jehož lexikum je využito jen jako „stavební materiál“ pro prezentaci gramatických struktur (Richards a Rodgers, 1991). Je pravděpodobné, že metoda, či některé její aspekty, přetrvávají v cizojazyčném vyučování pro nenáročnost z hlediska učitele. Učitel totiž v rámci gramaticko-překladové metody nemusí mluvit neustále v cizím jazyce, nemusí zvažovat vhodné formy práce a nemusí vytvářet doplňující materiály. Metoda také bývá často oblíbena u dospělých, kteří typické gramaticko-překladové postupy znají z vlastních školních let a často mají pocit, že v osvojování jazyka úspěšně postupují. Ve skutečnosti však neodlišují skutečné jazykové kompetence od schopnosti manipulovat s jazykovým materiálem podle daného vzoru.

Kritické reakce na gramaticko-překladovou metodu se objevily jižvelmi záhy. Reformní hnutí konce 19. století, které vedlo k vývoji a prosazení přímé metody a jejích variant v cizojazyčném vyučování, podpořili fonetikové formulací 6 článků Mezinárodní fonetické asociace (IPA), jež se měly stát zásadami pro vyučování cizímu jazyku. Jednalo se mimo jiné o primát mluveného jazyka, zásadu prezentace jazyka v jeho mluvené podobě před psanou formou, používání běžných každodenních obratů, induktivní výuku gramatiky, nahrazení překladu názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce. Přímá metoda bývá někdy nazývána metou Berlitzovou, podle Maxmilliana Berlitze, zakladatele úspěšné sítě jazykových škol, které využívají přímou metodu dodnes.

V USA i v Evropě se stala v šedesátých letech minulého století alternativou **audiolingvální či audioorální metoda**. Tato metoda klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na principech podmiňování a mají přinést žádoucí výsledek skrze zpětnou vazbu, jež reaguje na daný stimul. Metoda byla používána mimo jiné za druhé světové války v armádě Spojených států, proto bývá nazývána Army Method. Stejně jako u gramaticko-překladové metody je využíván neautentický jazyk upravený pro účely vyučování a prezentovaný mimo kontext, a převládající technikou práce je opět manipulace s tímto jazykovým materiálem. Audiolingvální metoda ovlivnila jazykové vyučování u nás zejména důrazem na používání drilových cvičení.

Většina metod cizojazyčné výuky je založena na určité *teorii jazyka* a na určité *teorii osvojování jazyka*. Ne všechny dosud užívané metody byly založeny na obou těchto pilířích. V podstatě až u audiolingvální metody můžeme hovořit o solidním lingvistickém i psychologickém základu – konkrétně o strukturalistické lingvistice a o behaviorálním pojetí osvojování cizího jazyka využívající principu podmiňování. Proto také zastánci audiolingvální metody považovali tuto metodu za první skutečně vědeckou metodu cizojazyčné výuky. Bohužel, rozsáhlé výzkumy v šedesátých letech, které měly prokázat efektivitu audiolingvální metody, skončily neúspěchem (Allwright, 1988). Přínos těchto výzkumů však nesporně spočíval v objevu, že není možno určit jednoznačně optimální metodu výuky cizího jazyka, která by se osvědčila jako nejlepší pro všechny a za všech podmínek. V tomto smyslu se uvedený výzkum stal mezníkem, od kterého se výzkum v oblasti lingvodidaktiky začal ubírat novým směrem.

Převrat v jazykové výuce nastal ve světě v sedmdesátých letech minulého století, kdy se začal prosazovat **komunikativní přístup** (Widdowson, 1978), jehož hlavním cílem je vytvoření **komunikativní kompetence** žáka (studenta). Tento termín, který poprvé použil Hymes v roce 1972 (Hymes, 1991), je definován nejen jako lingvistická kompetence (znalost jazykových prostředků), ale i jako schopnost jazyk používat (řečové dovednosti mluvčího). Komunikativní přístup je založen na funkčním pojetí jazyka. Littlewood (1994) uvádí dvě nejvýznamnější implikace funkčního pojetí jazyka pro komunikativní přístup:

1. Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk. Jazyk už není chápán jen ve smyslu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale také ve smyslu funkcí, které vykonává.
2. Komunikativní přístup otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka. Nestačí, když učíme žáky manipulovat s jednotlivými strukturami. Musíme také rozvíjet strategie přiřazování těchto struktur jejich komunikativním funkcím v reálných situacích a reálném čase.

Komunikativní přístup klade důraz na vyloučení mateřského jazyka z vyučovacího procesu, užívání autentického jazykového materiálu. Prosazuje také vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových dovedností (tj. čtení, psaní, poslechu a mluveného projevu). Důležitou dichotomií v koncepci komunikativního vyučování je protiklad *accuracy/fluency* (přesnost/plynulost vyjadřování). Zatímco dřívější metody kladly silný důraz na *accuracy,* komunikativní metodologie usiluje o vyvážené rozvíjení obou těchto složek. (Brumfit, 1992) Na základě rozdílu *accuracy/fluency* se prosazuje nový přístup k práci s chybou, který je založen na uznání chyby jako „učebního kroku“ (Edge, 1989), zákonitého stádia na cestě k osvojení cizího jazyka.

Velmi významnou oblastí změn je oblast role učitele, který bývá označován jako **facilitátor** vyučovacího procesu. Prodromou (1994) srovnává dřívější stav, kdy k rolím učitele patřilo zejména předávání informací, řízení procvičování a kontrola, hodnocení a oprava chyb, s dnešní situací, kdy rolí učitele podstatně přibylo. Uvádí role manažera, monitora, modelu jazyka, poradce, zdroje informací, facilitátora, sociálního pracovníka a přítele. Littlewood (1994) navíc uvádí ještě roli učitele jako účastníka komunikace. Richards a Rodgers (1991) rozšiřují soubor rolí o role analytika potřeb a manažera skupinových interakcí.

Komunikativní přístup nepředstavuje jednu metodu, jde spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů. V rámci jednotlivých forem komunikativního přístupu panuje principiální shoda v otázce cíle, kterým je komunikativní kompetence, jednotlivé formy se však liší v představách o cestách k tomuto cíli.

Komunikativní přístup byl pro mnoho učitelů cizích jazyků převratným objevem. Snad někdy až příliš rychle a dogmaticky byly opouštěny tradiční metody včetně některých pozitivních prvků. Po široké diskusi výhod a nevýhod, které komunikativní přístup přinesl (viz např. Swan, 1985) se dnes hovoří o post-komunikativní éře,o tzv. „**balanced activities approach**“ (Harmer, 1994) nebo také o **revidovaném komunikativním přístupu** (Ur, 1996), který je ve své podstatě **eklektický** a snaží se integrovat ze starších metod ty prvky, které se jeví jako přínosné a obohacující. Oblastí, která doznala velkých změn proti silnějším formám komunikativního přístupu je využívání mateřského jazyka v hodinách cizojazyčné výuky. Touto problematikou se podrobně zabývá Atkinson (1987), který považuje vyloučení mateřského jazyka za projev nerespektování základního vkladu, který si žák do cizojazyčného vyučování přináší.

Jestliže některé metody vylučovaly mateřský jazyk z procesu výuky, aby nedocházelo k interferenci (negativnímu působení mateřského jazyka na nově osvojovaný jazyk), je dnes všeobecně uznávaná existence mezistupně jazyka (anglicky “interlanguage”), který je zákonitým stádiem v procesu osvojování cizího jazyka.

Jak již bylo řečeno, vývoj u nás se značně lišil od světového vývoje. Mimo jednoznačně negativních důsledků naší izolace však paradoxně došlo i k některým pozitivním dopadům – v době, kdy se naše učitelská veřejnost seznamovala s komunikativním přístupem, byly již známy některé nedostatky jeho dogmatičtějších verzí.

Velmi zajímavou oblast u nás známou pouze okrajově představuje skupina tzv. humanistických metod. Jejich společným jmenovatelem je důraz na celkový osobnostní rozvoj jedince, čímž se mohou stát významnou inspirací pro naše cizojazyčné vyučování. Jedná se především o Community Language Learning, Total Physical Response, Suggestopedii a Silent Way**.**

Autorem metody Community Language Learning je Charles Curran. Výuka je koncipována jako poradenská činnost. Studenti diskutují v kroužku, v případě, že potřebují poradit, požádají o pomoc učitele. Každá hodina je nahrávána na magnetofon, v další lekci se o nahrávce diskutuje.

Metoda Total Physical Response (TPR) Jamese Ashera je založena na nelingvistických reakcích na lingvistické podněty. Žák není zpočátku nucen hovořit, pouze vykonává pokyny učitele a tím dává najevo, že rozumí. Po skončení tzv. tichého období (silent period) může žák začít hovořit, zpravidla tak, že přejímá roli učitele a dává pokyny ostatním. Metoda TPR je vhodná pro výuku začátečníků, zejména dětí.

Sugestopedie Georgi Lozanova je založena na sugestologii. Ačkoli není přímo aplikovatelná na naše školní prostředí, některé její prvky jsou nesmírně inspirující. Sugestopedie například hojně využívá relaxačních technik a motivujících postupů, jako je integrace prvků dramatické výchovy v jazykovém vyučování, využívání tzv. periferního učení (učitel by měl umístit ve třídě co nejvíce jazykového materiálu, který slouží nejen jako dekorace, ale i k posílení paměti), možnost tzv. hudby v pozadí (background music). Ne všechny prvky Sugestopedie jsou přijatelné pro všechny. Sám Lozanov tvrdil, že metoda je vhodná pouze pro některé typy žáků, které nazýval sugestibilní typy. Ne všichni jsou také schopni přijmout některé zvláštnosti týkající se rolí žáka a učitele. Studenti v sugestopedických kurzech například dostávají novou identitu (jméno, povolání, bydliště), která jim má pomoc zbavit se zábran plynoucích z jejich skutečné identity. Učitel se chová ke studentům jako přísný rodič, studenti mají být poslušní jako děti, hovoří se o tzv.„infantilizaci“ studentů. I v kurzech pro dospělé se hojně využívá her, dětských říkanek a písní.s

Caleb Cattegno využívá ve své metodě Silent Way systému barevných tyčinek, které fungují jako signály vedoucí žáka k samostatnému učení a uvědomování chyb. Učitel hovoří během výuky minimálně, naopak žáci hovoří co nejvíce a jsou vedeni k co největší samostatnosti. Metoda je využívána spíše okrajově, inspirovala však lingvodidaktiku důrazem na autonomii žáka.

Na začátku 80. let minulého století vyvinul Stephen Krashen spolu s Tracy Terrellovou metodu, kterou nazvali Přirozený přístup (Natural Approach). Metoda samotná není zdaleka tak vlivná jako Krashenovy teorie osvojování jazyka. **Krashen** (1981 poukázal na rozdíl mezi učením se cizího jazyka ve škole a

osvojováním mateřského jazyka. Osvojování je podvědomý proces, který se uplatňuje u dětí, které se učí mateřský jazyk. Je podle Krashena mnohem efektivnější než učení, což je proces vědomý, uplatňující se při studiu cizího jazyka, typicky ve školním prostředí. Jeho „Monitor Model“ patří dodnes k nejvlivnějším teoriím osvojování cizího jazyka. Krashenovi se podařilo identifikovat důležité faktory, které napomáhají ke zvládnutí druhého jazyka způsobem, který se podobá alespoň v některých parametrech osvojování jazyka mateřského. Za základní podmínku úspěšného osvojení cizího jazyka považuje Krashen dostatečný přísun srozumitelného jazykového vkladu („comprehensible input“). Na druhé straně poukazuje také na faktory, které úspěšnému osvojení jazyka brání. Mezi těmito faktory jmenuje zejména opravování chyb, přehnaný důraz na formální gramatiku, stresující výukové prostředí a nerespektování přechodného „tichého období“, kdy žák poslouchá nový jazyk, začíná rozumět, ale ještě není připraven jazyk aktivně používat. Podle Krashenovy teorie by měli učitelé působit jako zdroj a model srozumitelného jazykového vkladu a zejména jako tvůrci klidného, nestresujícího klimatu ve třídě.

Často se hovoří o redukci času, kdy hovoří učitel (*TTT = teacher talking time*) a zvyšování času, kdy hovoří žák (*STT = student talking time*) (viz např. Mareš, Křivohlavý, 1995). V cizojazyčném vyučování je tato redukce na jedné straně žádoucí, na druhé straně je však třeba zvážit i přínos mluveného projevu učitele jako zdroje modelového srozumitelného jazykového vkladu (*comprehensible input*).

V rámci tradičného cizojazyčného vyučování učitel většinou nejprve prezentuje látku, pak ji studenti procvičí a nakonec využijí získané vědomosti a dovednosti v komunikaci. Tento postup bývá označován zkratkou PPP (Presentation, Practice, Production). Task-Based Approach je moderní přístup, který nabízí alternativní řešení. Učitel zadá úkol, na kterém studenti pracují ve skupině, využívají slovníky, příručky a další materiál poskytnutý učitelem a mohou se na učitele obrátit v případě nejasností. Pak výsledek svého zadání presentují a učitel zváží, která jazyková oblast by měla být následně procvičena. Tento přístup má některé společné prvky s projektovým vyučováním. Důležité je, aby studenti sami během práce na úkolu zjistili, co budou potřebovat ke splnění úkolu po stránce jazykové a pokud možno samostatně se pokusili zjistit relevantní informace. Task-Based Approach může zahrnovat prvky mezipředmětových vztahů, protože zadaný úkol

může souviset prakticky s jakýmkoli předmětem vyučovaným ve škole (např. historie, geografie, biologie, výtvarná výchova.).

Jedním z nejmodernějších přístupů k cizojazyčnému vyučování je Lexikální přístup, který popsal ve stejnojmenné knize Michael Lewis (1993). Lewis tvrdí, že jazyk není „lexikalizovaná gramatika“, nýbrž „gramatikalizované lexikum“. Je proto třeba vyučovat a učit se jazyk především jako slovní zásobu. Lexikální přístup klade důraz na kolokace, fráze, slovní spojení. Nevyhýbá se využití překladu, ale pojímá překlad moderněji než gramaticko-překladová metoda.

V celé dosavadní historii hledali lingvodidaktikové optimální metodu výuky cizích jazyků. Dnes můžeme konstatovat, že optimální metoda neexistuje a je vysoce pravděpodobné, že ani v budoucnu nebude objevena. Existuje řada metod, které je možno uplatnit v různých situacích pro různé cílové skupiny. Jarmila Mothejzíková (1995) v této souvislosti hovoří o **didaktickém pluralismu** a vyzývá, aby byly jednotlivé metody chápány jako komplementární, nikoli konkurenční.

Pozornost lingvodidaktiků se dnes obrací k žákovi a jeho osobnostním charakteristikám, včetně stylů a strategií učení, motivace a problematiky autonomie žáka. Lingvodidaktika v uvedených oblastech spolupracuje úzce s psychologií a psycholingvistikou. Zaměření pozornosti na žáka vedlo k vytvoření konceptu „**výuky zaměřené na žáka“** (learner-centered teaching), která se zdaleka neomezuje jen na oblast výuky cizích jazyků..

Závěrem je třeba konstatovat, že překvapení v oblasti cizojazyčného vyučování nelze do budoucna vyloučit. Navzdory pokročilosti vědy zůstává osvojování jazyka jednou z nejtajemnějších oblastí lidského poznání. V nedávné době došlo v oblasti cizojazyčného vyučování k mnoha převratným změnám a je nepochybné, že k dalším změnám bude docházet i v budoucnosti.

Použitá literatura:

ALLWRIGHT, D. *Observation in the Language Classroom.* Essex : Longman Group UK Limited, 1988. ISBN 0582553768.

ATKINSON, D. The mother tongue in the classroom: a neglected source? *ELT Journal,* 1987, roč. 41, č. 4, s. 241-247.

BRUMFIT, C. Communicative Methodology in Language Teaching: The Roles of Fluency and Accuracy. Cambridge : CUP, 1992, 7. vyd. ISBN 0521269687.

EDGE, J. *Mistakes and Correction*. London : Longman, 1989. ISBN 0582746264

HARMER, J. *The Practice of English Language Teaching*. 7. vyd. Essex : Longman Group UK Limited, 1994. ISBN 0582091330

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In BRUMFIT, C., JOHNSON, K. (ed.) *The Communicative Approach to Language Teaching* 7. vyd. Oxford : OUP, 1991, s. 5-26. ISBN 019437078X

KRASHEN, S. *Language Acquisition and Language Education*. Oxford : OUP, 1981. ISBN 013522764X.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford : OUP, 1986. ISBN 019434133X.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications, 1993.

LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1994. ISBN 0521281547.

MAREŠ, J., KŘIVOHLAVÝ, J. *Komunikace ve škole*. Brno : Masarykova univerzita, Centrum pro další vzdělávání učitelů, 1995. ISBN 8021010703.

MOTHEJZÍKOVÁ, J. Výuka cizím jazykům na sklonku tisíciletí. *Cizí jazyky*, 1995, roč. 38, č. 5-6, s. 170-183. ISSN 12101811

PRODROMOU, L. The Good Language Teacher. In KRAL, T. (ed.) *Teacher Development: Making the Right Moves*. Washington, D.C. : English language programs division, 1994, s. 18-33

RICHARDS, J. C., ROGERS, T. S. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge : CUP, 1991, 7. vyd. ISBN 0521312558.

SWAN, M. A Critical Look at the Communicative Approach. In ROSSNER, R., BOLITHO, R. (ed.) *Currents of Change.* Oxford : OUP, 1990. ISBN 0194370100.

UR, P. *Practice and Theory: A Course in Language Teaching*. Cambridge : CUP, 1996. ISBN 0521449944.

WIDDOWSON, H. *Teaching Language as Communication*. Oxford : OUP, 1978. ISBN 0194370771.

www.englishraven.com

www.aber.ac.uk

www.sil.org

www.nclrc.org

www.teachingenglish.org.uk

www.cuisenaire.co.uk