

NOVÉ TRENDY VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ ANEB JAKOU METODU VLASTNĚ POUŽÍVÁM?

Naděžda Vojtková

Pedagogická fakulta MU

nada.vojtkova@gmail.com

V rámci studia didaktiky cizích jazyků se studenti učitelství seznamují s historickým přehledem jednotlivých metod a přístupů ve výuce cizích jazyků. Tento přehled slouží k ukotvení jejich zkušenosti a k uvědomění si vlastních preferencí jak v roli studenta cizího jazyka, tak v roli učitele. Jak je to s praktickým využitím jednotlivých metod a postupů? Ve svém článku bych se chtěla zaměřit na kritické zhodnocení celkového konceptu metod tak, jak jej vnímají významní odborníci z oblasti jazykového vzdělávání.

V posledních letech se v oblasti výuky cizích jazyků ozvaly kritické hlasy, které se zaměřují jednak na jednotlivé metody, ale také na koncept metod všeobecně. Zdá se, že po „století metod“ nastává „post-metodická“ éra, jinak řečeno éra, která nevychází ze specifických metod. Mnozí odborníci vyjadřují své pochybnosti o nekritickém využívání a prosazování jednotlivých metod ve vzdělávacích systémech (např. Allwright 1991, Prabhu 1990, Stern 1983, 1992, Kumaravadivelu 2006). Právě posledně jmenovaný shrnul významné podněty k této problematice v knize *Understanding Language Teaching, From Method to Postmethod*, LEA, 2006.

V České republice se poměrně dlouho uplatňovala gramaticko-překládová metoda, ve které se klade důraz na psaný většinou neautentický jazyk, který je upraven podle úrovně studentů a probírané gramatické struktury. Mateřský jazyk hraje důležitou úlohu, je využíván k oboustrannému překladu a testování. Jazyk se obvykle procvičuje formou mechanických cvičení, v nichž se manipuluje s gramatickými strukturami (např. utvoř otázky, převed' věty do záporu apod.). Ještě dnes se ve výuce často uplatňují prvky této metody.

V šedesátých letech minulého století se prosadila v USA i v Evropě audiolingvální metoda, která se snažila reagovat na metodu gramaticko-překládovou tím, že kladla důraz na mluvený Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

jazyk, využívala drilová cvičení k upevňování správných jazykových forem. V mnoha ohledech však gramaticko-překládovou metodu připomínala, především využíváním neautentického jazyka, vět vytržených z kontextu a podobnou manipulací s jazykovým materiálem jako v případě gramaticko- překládové metody.

V sedmdesátých letech minulého století se pod vlivem prací významných lingvistů (např. Chomsky, Krashen, Hymes, Widdowson) uskutečnila dramatická přeměna - důraz na formu byl vystřídán důrazem na obsah. Nastala doba komunikačního přístupu, jehož hlavním cílem je rozvoj komunikační kompetence studentů. Rozvíjení komunikační kompetence studentů vyžadovalo i změnu výukového klimatu ve třídě. Začaly se prosazovat výrazně humanistické přístupy, např. Silent way, TPR (Total Physical Approach), sugestopedie, Dogme, které se snaží omezit na minimum stressové prvky ve výuce, začaly se také uplatňovat různé druhy sylabů (funkční, komunikativní, procedurální...).

Všechny stručně zmíněné metody a přístupy se vyznačovaly poměrně silným důrazem na odlišení se od metody či přístupu předcházejícího, nicméně ve školní praxi většinou přetrvávaly základní prvky předcházející metody/přístupu, které se prolínaly s prvky metody/přístupu nového.

Významní autoři (např. Larsen-Freeman, Richards and Rogers, Mackey aj.), kteří zkoumali různé jazykové metody, se neshodnou na jejich celkovém počtu. Výuka, která se striktně řídí principy a pravidly jediné metody je kritizována neboť je ovlivněna několika mýty, které byly zpochybněny následujícím způsobem:

1. Hledání jediné správné metody je nemožné. Kdyby taková metoda existovala, musela by být dokázána objektivním výzkumem (takové pokusy byly učiněny v šedesátých letech, např. Pennsylvania Project) a jejich výsledkem bylo to, že autor výzkumu přiznal jejich neúspěch (Smith, 1970).
2. Na principech jediné metody nelze organizovat celou jazykovou výuku (tj. kurikulum, sylabus, materiály, výuku, testování aj.). Kumaravadivelu dává jako příklad komunikační přístup k výuce jazyků, který byl často vydáván za jediný možný způsob výuky. Ukázalo se, že existují faktory, které významně ovlivňují výuku a které musí být zohledněny (např. společenská poptávka, kulturní aspekty, tradice, povědomí učitelů, očekávání studentů aj.).

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

3. Je evidentní, že každá metoda se snaží mít univerzální a z historického kontextu vytrženou hodnotu. Vychází z předpokladu, že kontext pro její uplatnění je ideální, většinou je zaváděna shora a globálně s přesvědčením, že všichni její uživatelé mají stejné potřeby, ignoruje lokální a individuální potřeby a zkušenosti.
4. Předpoklad, že odborníci-teoretici vytvoří metodu na základě svých teoretických poznatků a učitelé-praktici ji přijmou, vytváří dobře známý rozpor mezi teorií a praxí. Učitelé přetvářejí metody. Výzkumy na školách ukazují, že i když učitelé prohlašují, že učí podle určité metody, její principy se v hodinách objevují pouze okrajově, deklarované různé metody se ve výuce realizují stejným způsobem nebo naopak stejné metody se realizují různými způsoby a většina učitelů si vytvoří své vlastní účinné postupy ve výuce, které nelze připsat žádné metodě.
5. Není pravda, že metoda je neutrální a nemá žádnou ideologickou motivaci. Řada významných autorů z oblasti výuky angličtiny jako cizího či druhého jazyka dokazuje, že všechny známé metody vycházely z kulturního kontextu, většinou západních kultur, v posledních letech se značně omezila role mateřského jazyka ve výuce, s výukou jazyka jde ruku v ruce i kultura jazykové oblasti atd.

Jako shrnutí kritického postoje k metodám může sloužit příspěvek britského lingvisty Dicka Allwrighta(1991), který ve své polemice shrnul výhrady proti metodám následovně:

- Metody staví na rozdílech, i když v praxi vidíme, že se různé metody realizují stejným nebo podobným způsobem.
- Metody zjednodušují pohled na studenta. Mají tendenci vidět studenty jako skupinu, nikoliv jako rozdílné individuality.
- Metody zabírají čas učitelům, kteří se místo analytického a kreativního přístupu k výuce zabývají tím, jak se naučit jednotlivé techniky metod.
- Metody mnohdy vytvářejí neshody mezi učiteli samotnými.
- Metody dávají laciný pocit učitelům, že vyučují správně, protože vyučují podle metody, zatímco by měli hledat své cesty a docházet ke svým závěrům.
- Metody předstírají, že znají odpovědi na všechny otázky.

Jak se v takové situaci orientují učitelé? V České republice i v zahraničí stále převažuje tzv. transmisivní model vzdělávání učitelů, v jehož rámci se učitelé učí o různých metodách, které jsou kriticky zpracovány, jedna z nich je většinou metoda, která se v danou dobu uplatňuje. V současné době je to komunikační přístup k výuce jazyka. Techniky tohoto přístupu si studenti učitelství částečně osvojí a spolu s technikami, které zažili sami jako studenti jazyka, je začnou využívat ve své pedagogické praxi. Tam však obvykle nefungují tak, jak učitel očekává a proto si učitel vyvozuje ze své zkušenosti intuitivně své závěry a postupně si vytváří svoji vlastní „eklektickou“ metodu, která vyhovuje jemu samotnému a jeho žákům.

Všechny výše zmíněné aspekty fungování výuky na bázi jednotlivých metod vedou k nutnosti přehodnotit výuku jazyků a zaměřit se na její další rozvíjení v éře, kdy jednotlivé metody ztratily svou výlučnost. Tato éra se nazývá „post-metodická éra (postmethod era)“. Výukové směry, které se neřídí uznávanými principy jednotlivých metod, pracují se třemi základními parametry výuky – *specifičnost, praktičnost a nadání* (Kumaravadivelu, 2006).

Specifičnost – každá výuka je realizována učiteli, kteří vykazují specifické charakteristiky (např. zkušenosti z jejich vlastního jazykového vzdělávání, způsoby pre-graduálního vzdělávání, kulturní aspekty daného kontextu aj.). Tito učitelé vyučují specifickou skupinu studentů směřujících ke splnění specifických cílů ve specifickém vzdělávacím kontextu (Kumaravadivelu, 2001, p.538).

Praktičnost – vztahuje se k rozkolu mezi teorií a praxí. Podle O’Hanlona (1993) existují dva typy teorií – teorie profesionální, vytvořené akademiky, a teorie osobní, tj. ty, které si vytvoří samotní učitelé při využívání profesionálních teorií v praxi. Ověřování si teorií v praxi vedlo k metodě akčního výzkumu, který pomáhá učitelům si vytvořit nebo ověřit svoji osobní teorii. Prosazuje se schopnost reflektivního myšlení učitelů, kterou Freeman (1998) nazývá badatelsky orientovaný výzkum (inquiry-oriented research), v němž se učitelé plně věnují tomu, co se děje ve třídě a vyvozují z toho důsledky pro svoji praxi.

Nadání – schopnosti a dovednosti učitele a jednotlivých studentů v procesu výuky.

Na základě těchto myšlenek byly vytvořeny rámce, které nediktují metody práce ve výuce, ale určují směry a podmínky, ve kterých by se měla výuka odehrávat. Zmíním zde stručně tři autory, jejichž rámce ovlivňují výuku cizích jazyků v současné době bez metod.

První je *Trojrozměrný rámec* kanadského lingvisty a pedagoga Sterna (Stern, 1992), který je postaven na bázi kontinua ve třech oblastech:

důraz na využití mateřského jazyka ↔ důraz na využití cílového jazyka

důraz na formu jazyka ↔ důraz na obsah jazyka

důraz na explicitní znalosti ↔ důraz na implicitní znalosti

Stern charakterizoval obě části kontinua a využil své definice ke stanovení čtyř typů sylabů – jazykového, komunikativního, kulturního a vzdělávacího. U každého z nich navrhl několik partikulárních cílů. Stern bohužel svoji práci nestačil dokončit, jeho následovníci se však domnívají, že směřoval k integraci těchto sylabů, což se dnes jasně ukazuje v mnoha učebnicích. Pro učitele tento rámec znamená hledání optimálního vyvážení prvků jednotlivých sylabů ve výuce a zkoumání, jak jeho specifická skupina studentů reaguje na poměr jednotlivých oblastí.

Další známý rámec navrhl britský lingvista a pedagog Dick Allwright (2003)– *Rámec zkoumané praxe*.

Základní pojem v rámci D. Allwrighta je kvalita života ve výuce (quality of life), kterou nadřazuje nad efektivitu výuky a techniky výuky. Kvalita života ve třídě vytváří pozitivní společenské zázemí jak pro studenty, tak pro učitele. Studenti i učitelé se dopracovávají poznání a pochopení toho, co chtěli poznat a pochopit. Způsoby, kterými toho dosahují, nemusí být nutně inovativní a nemusí znamenat změnu, musí však motivovat a povzbudit k dalšímu poznávání. Učitelé, studenti i vzdělavatelé učitelů se vzájemně rozvíjejí.

Jednotlivé kroky „*zkoumané praxe*“ zahrnují hádanku (většinou odpověď na otázku Proč), reflexi zaměřenou na pozitivní rysy zkoumaného, zjišťování údajů a dat, analýzu dat, navržení akce, prezentace úspěchů. Allwright upřesňuje, že učitelé většinou jednají z podnětu globálních principů, které uplatňují ve své lokální praxi a odvozují si své lokální principy.

To probíhá podle hesla: *Think globally, act locally, think locally*.

V našem kontextu se většinou jedná o inspirace získané z výukových materiálů (např. učebnic cizích jazyků, zahraničních učitelských portálů nebo vzdělávacích kurzů), které si učitelé přetváří tak, aby vyhovovaly jejich specifickému kontextu. Toto kreativní přetváření potom

Materiál byl zpracován v rámci projektu "Systémová podpora trvalého profesního rozvoje (CPD) pedagogických pracovníků propojením pedagogické fakulty se školami na Jižní Moravě – **EDUCOLAND**"

Projekt je spolufinancován Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem ČR.

učitelé zpracovávají do podoby psaných či prezentovaných zkušeností, které sdílejí s ostatními kolegy.

Třetí rámeček byl vytvořen americkým lingvistou Kumaravadivelu (2006) a jedná se o *Makrostrategický rámeček*. Makrostrategie vycházejí z teoretických, empirických a pedagogických studií, které se vztahují k výuce jazyků. Na základě poznatků z těchto studií si učitelé budují své mikrostrategie, které vycházejí z místních vzdělávacích podmínek a potřeb studentů. Makrostrategie nejsou založeny na žádné specifické teorii nebo metodě. Kumaravadivelu stanovil deset makrostrategií, které umožňují úspěšně rozvíjet učitelské mikrostrategie:

1. Maximální využití příležitosti k učení (hledání účinných možností ve výuce i mimo výuku, např. CLIL)
2. Umožnění smysluplné interakce (využívat maximálně komunikační funkci jazyka ve všech možných situacích ve třídě)
3. Omezení možných oblastí nedorozumění (poskytovat účinnou podporu jednotlivým studentům, kreativně pracovat s chybami a ověřovat si účinnost výuky různými způsoby)
4. Aktivace samostatného objevování (studenti jako tvůrci svých znalostí a dovedností, konstruktivistický způsob vzdělávání)
5. Upevnění povědomí o jazyce
6. Kontextualizace jazykového inputu (přizpůsobit texty potřebám studentů v oblasti obsahu, úrovně a způsobu využití)
7. Integrace jazykových dovedností
8. Prohlubování autonomie studentů
9. Soulad se společenským kontextem
10. Zvyšování kulturního povědomí

Pokud učitelé vycházejí z výše zmíněných makrostrategií, tak by měli dospět k úspěšné výuce jazyka při uplatňování svých postupů a technik. Tento rámeček se v našem kontextu vyskytuje spíše implicitně v programech učitelského vzdělávání, v kurikulárních dokumentech a v evropských dokumentech udávajících směry jazykového vzdělávání (Společný evropský referenční rámeček pro jazyky, European Profile for Language Teacher Education). Učitelé

vnímají důležitost jednotlivých makrostrategií různě a jejich osobní preference se odrážejí ve stylu jejich výuky.

Závěr

Všechny tři rámce zde prezentované obsahují několik společných myšlenek. Především je to silný důraz na žáka a učitele, kteří jsou hlavními aktéry výuky. Role místního kontextu je také nezanedbatelná. Rámce také umožňují mnohem větší autonomii učitelů, která s sebou přináší potřebu jejich schopnosti reflektovat, co se děje v jejich třídách. Z rámců také jasně vyplývá nutnost změnit systém pre-graduálního a dalšího vzdělávání učitelů. Model učitelské přípravy by měl směřovat k rozvíjení schopnosti studentů kriticky hodnotit pedagogické postupy, uplatňovat své vlastní postupy a techniky v praxi a reflektovat jejich účinnost. To se neobejde bez navýšení podílu pedagogických praxí v rámci pre-graduálního studia budoucích učitelů. Více praxe vyžaduje mnohem užší spolupráci se školami, která může být v ideálním případě přínosná a obohacující pro všechny zúčastněné strany: pro studenty učitelství, pro vzdělavatele učitelů, ale i pro učitele na školách, kteří mají možnost konfrontovat své osvědčené postupy s novými postupy začínajících učitelů.

Literatura:

ALLWRIGHT, R.L. *The Death of the Method* (Working Paper 10). The Exploratory Practice Centre, The University of Lancaster, England. 1991

ALLWRIGHT, R.L. *Exploratory Practice: Rethinking practitioner research in language teaching*. Language Teaching Research, 7, 113-141. 2003

BREEN, M.P. Prepared comments to Johnson, K. Syllabus design: possible future trends. In K. Johnson and Porter D. (eds) *Perspectives in Communicative Language Teaching* London: Academic Press, 58-66. 1983

FREEMAN, D. *Doing teacher research*. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1998

JOHNSON, K. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*, second edition. Harlow: Pearson Education Limited. 2008

KELLY, M. and GRENFELL, M. *European Profile for Language Teacher Education: A Frame of Reference*. University of Southampton. 2004

KUMARAVADIVELU, B. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quarterly, 35, 537-560. 2001

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Publishers. 2006

O'HANLON, C. The importance of an articulated personal theory of professional development. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education: Teacher development*. pp. 243-255. London: The Falmer Press. 1993

PRABHU, N.S. *Second Language Pedagogy: A Perspective*. Oxford: Oxford University Press. 1987

PRABHU, N.S. *There is no best method – why?*. TESOL Quarterly, 24, 161-176. 1990

SMITH, P.D. *A comparison of the cognitive and audiolingual approaches to foreign language instruction: The Pennsylvania Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development. 1970