

Alternativní směry ve výuce cizích jazyků

Petra Suquet

Pedagogická fakulta MU

suquet@ped.muni.cz

Alternativní směry ve výuce cizích jazyků

Úvodem zamyšlení se nad problematikou alternativních směrů ve výuce cizích jazyků je určitě namístě zdůraznit, že jednou z nejvýznamnějších soudobých inovačních tendencí v oblasti vzdělávání, a tím i výuky cizích jazyků, se stává aktualizace situačně činnosti a zkušenostní orientace vyučování. Kritika pamětního osvojování nových poznatků, ve kterém zůstává opomenut svět živých představ, emocionální stránka osobnosti žáka a jeho zájmy a potřeby, je spojována s úsilím založit vyučování na konkrétní činnosti a osobní zkušenosti žáka.

Oproti postupům, kdy zdrojem poznání je výklad učitele, který dominantně řídí vyučovací proces, je v alternativních přístupech k vyučování zdůrazňován požadavek, aby vyučování vycházelo z tělesných, smyslových a sociálních zkušeností žáků. Vlastní činnost je pro žáky nejúčinnější motivací, přináší jim radost a pocit uspokojení z práce, prohlubuje jejich zájem a vzbuzuje úsilí.

1. Všeobecné požadavky na alternativní přístupy ve výuce

Politické a společenské změny po roce 1989 přinesly do našeho školství možnost větší plurality. Vznikla řada škol s různorodými vzdělávacími možnostmi. Pro tyto školy, které se od původního klasického typu odlišují, se nejčastěji používá označení alternativní. Stejně jako v jiných oblastech lidské činnosti znamená i ve školství pojem alternativní jiný či odlišný, čímž je otevřena možnost volby.

Škola má na dítě velký vliv už jen z hlediska množství času, které v ní žák stráví. Tradiční školství vždy stavělo především na autoritativním přístupu učitele a frontálním vyučování. Výchozí roli v něm hrál učitel a učivo předávané žákům. V současném pojetí se výchozím bodem pro snahy o změny výchovně vzdělávacího působení stala osobnost žáka, jeho individuální schopnosti a předpoklady. Právě těmto předpokladům se školy snažily přizpůsobit metody a formy práce. Vznikla celá řada nových přístupů a požadavků, dříve označovaných jako alternativní, které jsou dnes obecně chápány jako nezbytné předpoklady úspěšné edukace.

Potřebným základem pro změny ve školství se jeví především vytvoření klidného a otevřeného klimatu, jako předpokladu pro atmosféru pohody a důvěry vycházející z pojetí žáka. Dítě přichází do školy s vlastními zkušenostmi a určitými informacemi, na kterých je dobré začít stavět. Důležité je podporovat a rozvíjet jeho přirozenou touhu po poznání a vyvarovat se toho, aby byla hned v počátcích utlumena pocity neúspěchu a selhávání. Velkou pozornost je třeba věnovat zájmu o pocity, které žák ve škole prožívá a podmínkám, za kterých u něj probíhá proces učení. Proto je v alternativních formách výuky a výchovy kladen

od počátku důraz na budování vztahu žáka ke škole a ke vzdělávání. Výuka je organizována tak, aby byl žák veden k co největšímu osobnímu podílu na vlastním učení. V zájmu posilování zdravého sebevědomí je nutné trpělivé povzbuzování k postupnému zvyšování individuálního výkonu. Uplatňováním individuálního přístupu se dítěti také umožní poznat, za jakých podmínek se nejlépe učí, jak může k vytvoření takových podmínek přispět a posilovat v něm postupně pocit odpovědnosti za vlastní výsledky.

Dalším nutným předpokladem vytvoření žádoucích podmínek je náročný, ale spravedlivý učitel, který partnerským přístupem k žákovi, vyžadováním plnění dohodnutých pravidel a řádu i zájmem o žákův prospěch buduje svou přirozenou autoritu. Stálost učitelových požadavků vytváří u žáka pocit bezpečí a klidu pro vlastní práci. Pokud žák ví, že každý jeho neúspěch a chybu bere učitel jako součást procesu učení, vyvaruje se podvádění a pracuje s maximální snahou. Takovéto budování sebedůvěry mu pak velmi pomáhá při překonávání překážek.

Důležitým předpokladem alternativních forem edukace je také vytvoření atmosféry uvědomělé kázně bez projevů nedůvěry, zloby a nadřazenosti, či dokonce ponižování. I v tomto směru se projevuje provázanost tradice s aktuálními požadavky. Vycházíme-li z Komenského hesla „Škola bez kázně, mlýn bez vody“, musíme současně přihlídnout i ke všem nejnovějším poznatkům psychologie dítěte. Při alternativních formách vzdělávání nebývá zvýšená hladina hluku projevem nekázně, ale přirozeným průvodním jevem aktivního zapojení žáků do činnosti. V prostředí, kde jsou při různých aktivitách předem jasně stanovená pravidla, které je přizpůsobeno dětem. Děti jsou zaměstnány pro ně přitažlivou činností, nebývá kázeň problémem.

Stejně jako pro kázeň je rovněž důležité stanovit pravidla pro komunikaci. Dítě musí mít možnost dotazů a uplatnění svých námitek, současně však je důležité, aby bylo vedeno ke schopnosti vyslechnout druhé bez projevů výsměchu a tolerovat prosazení odlišných názorů bez negativních emocí. Touto cestou lze upevňovat zásady slušného chování, vštípit dětem základní pravidla pro mezilidskou komunikaci a zbavit je ostychu při jednání s dospělými. Stejná pravidla by měla platit také pro komunikaci mezi učiteli a rodiči. I zde je atmosféra otevřenosti a důvěry nezbytným předpokladem pro úspěšnou spolupráci.

Pokud se zabýváme stanovením základních podmínek pro alternativní metody výuky a vzdělávání, nesmíme opomenout ani způsoby hodnocení a klasifikace, kde se uplatňuje především ústní a písemné slovní hodnocení namísto známkování pomocí klasifikační stupnice. V hodnocení je žákův výkon vždy srovnáván s požadavky, které měl v daném období zvládnout, nikoliv s výkony ostatních spolužáků. Důležitý je přitom individuální přístup, zohlednění snahy a úsilí, které žák při dosahování svých výsledků vynaložil, povzbuzení a stanovení perspektiv dalšího osobního rozvoje. Žák je hodnocen nejen za své výkony, ale i za organizaci práce, spolupráci v týmu, schopnost vyhledávat a využívat informace. Chyby jsou sice vyhledávány a opravovány, ale nejsou trestány. Pracuje se s nimi jako s východisky pro další úspěšný postup. Pod vedením učitele se na hodnocení podílejí i ostatní spolužáci. Tímto postupem je žák veden k objektivnímu sebepoznání a sebehodnocení.

Z dosavadních zkušeností vyplývá, že pomocí netradičního pojetí školy a výchovy lze dosáhnout celkově příjemnější atmosféry pro všechny zúčastněné, která je pro průběh procesu

učení daleko příznivější. Také výsledky výchovné práce bývají v příjemném klimatu mnohem efektivnější. Alternativní edukační možnosti se staly inspirací pro práci pedagogů na školních vzdělávacích programech, které by měla mít každá škola takzvaně „šité na míru“, a které by současně měly být přitažlivou nabídkou pro žáky a jejich rodiče. V důsledku faktu, že školní vzdělávací program nelze chápat jako určité dogma a svět alternativních možností je dynamický, dá se očekávat, že bude docházet ke změnám v zaměření škol i k proměnám alternativních možností edukace v závislosti na vývoji a požadavcích společnosti.

Vše, co je v oblasti vzdělávání a školství považováno za alternativní, bývá chápáno jako moderní, měnící se, inovativní. Některé školy nabízejí nejen specifické vyučovací a výchovné přístupy, ale současně i různé způsoby a cesty poznávání pomocí netradičních metod a forem výuky. Ve školních vzdělávacích programech se můžeme setkat s pojmy problémové a projektové vyučování, kooperativní vyučování, globální či laboratorní metoda, metoda hry, činnostní metoda a s řadou dalších pojmů. Výukové programy odlišné od tradičních mohou být přitom určeny pro celou školu (Škola podporující zdraví, Tvořivá škola, aj.) nebo mohou být realizovány spoluprací učitelů v rámci jednotlivých ročníků (integrovaná tématická výuka, projektové vyučování, aj.) a mohou být samozřejmě uplatňovány také jednotlivými učiteli v různých vyučovacích předmětech (Čtením a psaním ke kritickému myšlení, projekt vypracovaný pro výuku určitého předmětu, aj.).

2. Alternativní metody ve výuce cizích jazyků

V souvislosti s nejnovějšími společenskými změnami, požadavkem vzájemné evropské spolupráce a s tím souvisejícím významem plurilingvismu evropských občanů se výuka jazyků dostává do popředí všeobecného zájmu. Zatímco požadavky na jednotlivé úrovně jazykových znalostí jsou pevně stanoveny *Evropským referenčním rámcem pro jazyky*, v oblasti organizace a systému jazykového vzdělávání jsou vypracována pouze obecná doporučení a jednotlivým státům je při výběru metodologie jazykové výuky ponechána volnost. Tím větší je však odpovědnost za výsledky jazykového vzdělávání, neboť cesty, jak stanovených cílů dosáhnout mohou být různorodé. Proto je nanejvýš žádoucí, aby učitelé jazyků o alternativních možnostech výuky věděli co nejvíce, znali specifika jednotlivých metod a byli seznámeni i s dosavadními zkušenostmi při jejich uplatňování v praxi.

Výukové metodologie cizích jazyků mají dlouholetou historii, kterou dokazuje vývoj od tradiční gramaticko-překládové metody, přes metodu přímou, audio-orální a audiovizuální až po komunikativní přístup a dnes propagovanou akční perspektivu. Prvky jmenovaných metodologických přístupů najdeme v různých obměnách ve výuce cizích jazyků dodnes a jistě zde mají své oprávněné místo. Vedle nich však vznikla řada nekonvenčních metodologií vycházejících z různých psychologických a humanistických směrů. Mezi mnoha přístupy „jak učit cizí jazyky jinak“ bych chtěla zmínit alespoň některé.

Patří mezi ně například tzv. **výuka jazyků v komunitě** vypracovaná v šedesátých letech americkým psychologem Charlesem A. Currantem. *The Community Language Learning* bere na vědomí všechny aspekty lidské psychiky: kognitivní, citové i volní, které je třeba do výuky zahrnout. Proto je nezbytné usilovat již od počátků o vytvoření příznivého klimatu, kde převládá v rámci třídy s malým počtem žáků či učící se skupiny atmosféra vzájemné důvěry a respektu. Podle autora této metody se úspěšná výuka cizích jazyků opírá o šest základních

prvků, kterými jsou pocit jistoty, sebedůvěra, pozornost, přemýšlení, zapamatování a systematizace. Jazyk je chápán jako prostředek sociální interakce a žáci se učí pomocí vzájemné komunikace. Obsah vyučovacích hodin vyplývá v první fázi výhradně ze zpráv a informací, která si žáci chtějí navzájem předat. Později je možné přistoupit i ke složitějším sdělením a použít učební materiál. Vyučující má roli jazykového poradce a dohlíží na to, aby byly splněny všechny podmínky nezbytné k optimálnímu učení. Učitel vede žáky k samostatnosti a odpovědnosti za výsledky, neboť mají celý proces učení ve svých rukou.

Další metoda vznikala ve Spojených státech v sedmdesátých letech spoluprací Tracyho Terrela a Stephena D. Krashena a je známa pod názvem *the Natural Approach* tedy **metoda přirozeného přístupu**. V zásadě spočívá v získávání jazykových kompetencí ve školním prostředí způsobem, jakým si dospělí osvojují cizí jazyk v prostředí přirozeném. Vyznačuje se tedy jak absencí jakýchkoliv strukturovaných výkladů gramatiky, tak i zbytečných překladů. Zaměřuje se hlavně na rozvoj porozumění a možnost výběru slovní zásoby. Lekce jsou sestavené podle témat, která vycházejí z potřeb každodenního života a aktivity jsou cíleně zaměřené spíše na význam než na formu. Rovněž didaktický materiál, pokud má vést k porozumění a komunikaci, musí úzce propojovat prostředí třídy s vnější realitou. Proto je kladen důraz na používání autentického materiálu v celé jeho rozmanitosti. Osvojování jazyka jako nevědomý proces tvoří protipól cílené výuky. Metoda napomohla průniku vnějšího světa do jazykové třídy, a to zejména využíváním tzv. autentického materiálu. Z prvků této metody dnes čerpá především výuka jazyků pro profesní účely.

Velký zájem veřejnosti vyvolala tzv. **sugestopedická metoda**, kterou vypracoval v šedesátých letech bulharský vědec Georgi Lozanov. Metoda má umožnit studentům zlepšit proces zapamatování pomocí systému uvolňování fyzického i psychického napětí. Podstatným prvkem je vytvoření příjemné atmosféry navozující pocit uvolnění. Často jsou za tímto účelem využívána umělecká díla, především hudba. Podle některých hypotéz je za těchto podmínek člověk schopen využít daleko větší část své mozkové kapacity a nevědomým memorováním si vštěpovat cizí jazyk, aniž by o tom přemýšlel a intenzivně se soustředil. Základní aktivitou používanou v *sugestopedické metodě* je dramatizace založená na rozvoji představivosti a fantazie, kdy se žák při různých simulacích a hraní rolí vžívá do různých postav. Učitel přitom usiluje o rozvoj základních jazykových kompetencí, přičemž je jednoznačně upřednostňováno porozumění a ústní vyjadřování. Tato metoda poskytuje především praktickou znalost jazyka založenou na slovní zásobě osvojované memorováním, u které hned za slovem v cizím jazyce následuje jeho překlad. Východiskem vyučovací jednotky je dlouhý zajímavý či zábavný text. Ten je žákům prezentován z nahrávky nebo učitelem, nejprve výrazným způsobem za doprovodu klasické hudby. Žáci mají přitom k dispozici dokumenty obsahující nejen text, ale také poznámky týkající se slovní zásoby a gramatiky, stejně jako překlad do mateřského jazyka. Tímto způsobem dochází ke stimulaci obou mozkových hemisfér a využití různých druhů paměti. Další prezentace textu probíhá přirozenějším způsobem, stále za doprovodu hudby, zatímco žáci poslouchají v uvolněné atmosféře a vžívají se do dané situace. Využití dialogu je založeno na dramatizaci.

Za jakýsi protipól *sugestopedické metody* lze považovat metodu s názvem *the Silent Way*, tedy **tichá metoda**. Tato metoda byla zavedena do praxe Calebem Gategno rovněž v šedesátých letech dvacátého století. Je založena především na uvědomění si charakteristických rysů cizího jazyka při práci v tichosti. Oproti nápodobě a opakování

v atmosféře uvolnění je kladen důraz na koncentraci, uvědomělé učení se nazpaměť, prozkoumávání jazyka a také na schopnost sebekontroly. Klasická role učitele je zde vypuštěna, přičemž jeho úkolem zůstává vytvoření lekce, avšak bez využití učebnice. Výuka se opírá o barevně vyhotovené asociační tabulky obsahující slovíčka včetně fonetického přepisu. Metoda je založena na důmyslně propracovaném systému slovní zásoby s důrazem na výslovnost. Je podporováno učení se nazpaměť a osvojování si nových struktur na základě struktur již dříve osvojených. Originalita této metody, která se objevila v době, kdy audiovizuální metodologie triumfovala v americkém způsobu učení, tkví bezpochyby v uvědomění si role žáka v procesu, ve kterém se učí nezávislosti a samostatnosti.

Další metoda sestavená v šedesátých letech Jamesem Asherem se rozšířila pod názvem *the Total Physical Response* tedy **metoda celkové fyzické odpovědi**. V počátcích učení jednoznačně podporuje porozumění mluvenému slovu. Vychází z předpokladu, že jednou ze základních součástí osvojování si mateřského jazyka dítětem je porozumění mluvě v rozkazovací formě. Metoda se tedy opírá o fyzické aktivity korespondující právě s odpověďmi na různé rozkazy. Tímto způsobem chce u žáků eliminovat stres snižující schopnost ústního vyjadřování. Teprve po zhruba sto dvaceti hodinách výuky začnou být uplatňovány i jiné postupy podněcující k rozvoji mluveného projevu v cizím jazyce. Dá se říci, že při uplatňování této metody ve výuce přebírá učitel roli režiséra a z žáků se stávají herci.

Ve výčtu nekonvenčních metodologií jazykového vzdělávání by bylo možné dále pokračovat. I z předcházejícího přehledu je však patrné, že se neustále hledají nové cesty a přístupy, jak zefektivnit proces učení se cizím jazykům a zlepšit jeho výsledky. Při aplikaci nových metod v praxi bylo možno odhalit jejich pozitiva i slabé stránky. Každá z nich si našla své obhájce i odpůrce. Ačkoliv se dnes s těmito metodami setkáváme ve vyhraněné podobě jen velmi zřídka, jejich prvky nesporně významným způsobem obohatily didaktické přístupy k výuce cizích jazyků a podnítily didaktickou diskusi o různých alternativních cestách. S prvky výše zmíněných postupů se setkáváme například i v projektové metodě, které je věnována následující kapitola.

3. Projektová metoda

Idea projektového vyučování byla rozvinuta již na přelomu devatenáctého a dvacátého století ve Spojených státech amerických. I když zde byla později kritizována, neboť byla-li uplatňována důsledně jako metoda jediná, vedla k nahodilosti a nesoustavnosti vědomostí a k mezerám ve vzdělání, dostala se v sedmdesátých letech dvacátého století do popředí zájmu a přitahuje pozornost i dnes. Důvodem je fakt, že u značně vysokého procenta žáků se stále více prohlubuje negativní vztah ku učení a ke škole, která svou atmosférou a systémem zkoušení vytváří pro řadu z nich stresové situace. Ty postupně ubíjejí u těchto žáků motivaci a zájem o učení a vzdělávání vůbec. Jiní žáci, včetně úspěšných, se ve škole nezřídka nudí, mnozí nechápou smysl učení pro vlastní život. Právě příznivá atmosféra při projektovém vyučování může přispět k zmírnění nežádoucích jevů. I z těchto důvodů se projektová metoda stala trvalou součástí soudobých inovačních snah.

Projektová metoda chce překonávat odtrženost vědění od životní praxe, zmechanizování školní práce, její odcizení od zájmů dětí, pamětní učení a nízkou motivaci. Nechce však zcela

odstranit či nahradit běžné vyučování. V současnosti je chápána jako jeho doplněk, který umožňuje prohlubovat a rozšiřovat kvalitu učení a vyučování. Umožňuje žákům vyzkoušet si, jak jsou schopni využít poznatky získané ve vyučování při řešení nejrůznějších problémů a získat pro život cenné zkušenosti.

Základní rysy projektového vyučování můžeme v bodech vymezit asi takto:

- vyučování se orientuje především na žáka, na obohacování a rekonstrukci jeho zkušeností
- jde o činnost, se kterou se žáci ztotožní, kterou prožívají
- proces poznávání probíhá současně s praktickou činností
- problémy, které se řeší, odpovídají problémům skutečného světa
- žáci pracují ve skupinách, kde získávají komunikační kompetence a sociální zkušenosti
- při činnosti dochází k rozvíjení iniciativy, samostatnosti a tvořivosti
- žáci získávají dovednosti plánovat vlastní práci, dokončovat ji a nést za ni odpovědnost

V cizojazyčném vyučování náleží projektová metoda k formám, které jsou orientovány na aktivní osvojování komunikačních kompetencí v procesech založených na organizované činnosti žáků, na jejich bezprostřední zkušenosti. Vychází z takových poznatků o procesech učení, které dokládají, že aktivita smyslů a motorická aktivita mají kladný vliv i na intelektuální výkonnost, na motivaci a zapamatování. Je všeobecně známo, že únava a nízká schopnost koncentrace vznikají nejen z přetížení, ale i z nedostatku mnohostranných smyslových podnětů, z monotónních činností, z chybějících možností pohybu. To jsou problémy, které se často vyskytují v tradičním cizojazyčném vyučování a nad jejichž řešením by se měl učitel vážně zamyslet.

Cizí jazyk je předmětem výrazně syntetizujícího charakteru, což je pro využití projektové metody velmi pozitivní. U mladších žáků bývá často propojen s pohybovou, výtvarnou, hudební či dramatickou výchovou. U starších se zvyrazňuje jeho propojení s mateřským jazykem a běžným životem.

Učitelé z praxe nezakrývají náročnost této formy práce, která předpokládá, že se budou měnit navyklé postoje učitelů i žáků, spjaté s běžnými formami frontálního vyučování. Projektová metoda klade na učitelovu přípravu vysoké nároky. V žádném případě nemůže jít o pouhou nepřipravenou improvizaci. I když je projekt orientován na zájmy dítěte, neodstraňuje vedoucí roli učitele. Naopak je zdůrazňováno plánování a organizování procesu učení, ovšem za předpokladu ponechání dostatečného prostoru pro uplatnění individuality žáka.

Projekty realizované v praxi cizojazyčného vyučování mohou mít různý rozsah. Někdy jde spíše o určité prvky, které lze uskutečnit v jedné nebo několika málo hodinách, jindy se tématu věnuje půlden, nebo může jít o dlouhodobé dopisování či e-mailové diskutování žáků z různých škol či různých zemí na rozmanitá témata. Řešením pro některé projekty může být průběžné zařazování větší časové dotace – obvykle jednodenních projektů, které uzavírají či shrnují jednu kapitolu dlouhodobého projektového úkolu. Vždy po ukončení jednoho tematického okruhu je možno zařadit jednodenní projekt, v rámci něhož žáci plní konkrétní úkol praktického typu jako např., vytvoření dvojazyčného kalendáře, sestavení jídelníčku,

zhotovení katalogu nabídky cestovní kanceláře apod. Prostřednictvím podobných úkolů je možno shrnout a uzavřít určitou část tématického plánu.

Příznivci projektové metody zdůrazňují jako velké plus aktivitu žáka, propojení duševní a manuální činnosti, rozvoj samostatného myšlení a vzájemné spolupráce. Na přirozené situace, jakožto podněty k činnosti, reagují žáci přirozenými odezvami, a tak se nejlépe připravují na běžný život. Odpůrci se naopak snaží prosadit názor, že u projektového vyučování jde spíše o módní novinku, která nebude mít dlouhého trvání. Také výsledky nejrozličnějších výzkumů účinnosti projektové metody nehovoří jednoznačně. Obvykle se uvádí, že lepší výsledky se projevují v postojích žáků ke škole, k učiteli, ve schopnostech spolupracovat, v tvořivosti, zvědavosti dětí a jejich samostatnosti. Tradiční vyučování naopak ukázalo na lepší výsledky v oblastech, kde se očekává výkon, jako je čtení, znalost gramatiky, atd. Většinou se však odborníci ve svých názorech shodují, že pokud jsou projekty dobře připravené, přináší tato metoda maximální pedagogický efekt při opakování látky, kdy je možné mnoho doplnit, sestavit do nových souvislostí a názorně ukázat. I tato fakta mluví ve prospěch efektivního a smysluplného spojení obou přístupů, klasické výuky a projektové metody, a otázka jejich vzájemného doplňování zůstává nadále předmětem trvalého zájmu.

Závěr

Dnešní školu bychom neměli chápat pouze jako budovu, ve které se žáci učí, ale také jako místo, kde žijí a získávají zkušenosti důležité pro rozvoj jejich osobnosti. K tomuto životu patří i společné prožitky a akce, při kterých se učitelé a žáci setkávají v jiných rolích, vzájemně se poznávají a sbližují. Učitelé, kteří se vydávají novými cestami, často riskují, že jejich záměry a činy nebudou pochopeny. Je však třeba si uvědomit, že hledání nových cest neznamená zatracování tradičních osvědčených přístupů, ale jejich obohacování. Pokud přiznáme škole vedle úkolu přenášet informace i úkol rozvíjet proces hledání, prožívání, vlastního tvoření a zkoušení, pak právě v alternativních směrech mohou učitelé najít inspiraci, jak lze těchto cílů dosáhnout.

Seznam literatury:

Cuq, J.-P., Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: PUG, 2003.

Kašová, J. a kol. *Škola trochu jinak. Projektové vyučování v teorii i praxi*. Kroměříž: IUVENTA, 1995.

Svobodová, J. „Možnosti alternativní výchovy.“ In *Kapitoly z teorie a metodiky výchovy I*. Brno: PDF MU, 1998, s. 149-155.