

Pedagogická fakulta Jihočeské univerzity

Katedra romanistiky



**SOUČASNÝ STAV VÝUKY FRANCOUZŠTINY V ČR:
SROVNÁVAVÍ STUDIE KLASICKÝCH A
ALTERNATIVNÍCH METOD**

Alena Kadlecová

2007

Diplomová práce

Anotace

Tématem mé diplomové práce je současná podoba výuky francouzského jazyka v České republice se zaměřením na srovnání klasických a alternativních metod. Úvodní, teoretická část práce je založena na přehledu historického vývoje klasických a alternativních metod a jejich charakteristik. Poté jsem poukázala na problémy týkající se klasifikace metod a jejich rozdělení na klasické a alternativní. Samotné srovnání klasických a alternativních metod je obsaženo ve třetí kapitole. V praktické části, jejíž tématem je současný stav výuky francouzštiny, za pomoci dotazníků zjišťuji názory vyučujících a žáků a uvádím vybrané statistické údaje související s výukou cizích jazyků na základních a středních školách ve školním roce 2005/ 2006.

Annotation

Le thème principal de mon mémoire consiste de la description de l'état actuel de l'enseignement du FLE en République tchèque et de la comparaison des méthodes traditionnelles avec des méthodes alternatives. La partie introductive contient la description de l'évolution historique des méthodes de l'enseignement des langues et leurs caractéristiques. Ensuite, je cite quelques problèmes concernant la classification des méthodes. Dans le troisième chapitre, je propose la comparaison générale des méthodes traditionnelles et alternatives. Dans la partie pratique de mon mémoire, je présente des résultats de la recherche que j'ai effectuée en utilisant des questionnaires et je cite quelques données statistiques de l'année scolaire 2005 /2006.

Abstract

This thesis deals with the description of the contemporary situation in the French language teaching in the Czech Republic with a view to the comparison of traditional and alternative teaching methods. The first part of the thesis consists of the description of the historical development of the teaching methods and their characteristics. Then I point out the problems related to the classification of the teaching methods and their division into two main groups of traditional and alternative methods. The comparison of the two groups of methods is included in the third chapter of the thesis. In the last part a questionnaire was used to find out the opinions of teachers and students and I also show selected data concerning the contemporary situation in foreign languages teaching in the school year 2005/ 2006.

Poděkování

V první řadě bych ráda poděkovala vedoucí diplomové práce Mgr.Miroslavě Aurové, Ph.D. za cenné rady a připomínky vztahující se k psaní mé práce . Dále děkuji své rodině a přátelům za morální podporu a zázemí, které mi poskytují. V neposlední řadě děkuji také všem vyučujícím francouzského jazyka a jejich žákům, kteří se zúčastnili mého výzkumu, ochotně vyplnili dotazníky a odpovídali na mé dotazy.

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci vypracovala samostatně, a že jsem uvedla veškerou použitou literaturu a další zdroje, ze kterých jsem čerpala.

V Českých Budějovicích 26.4.2007

.....

Alena Kadlecová

Úvod	7
Teoretická část:	
1 Historický vývoj tradičních přístupů ve výuce jazyků.....	8
1.1 Izolované reformátorské snahy v 16. a 17.století	12
1.2 Gramaticko-překladová metoda.....	18
1.3 Kritika tradičního vzdělávání v 18.století.....	21
1.4 Inovace ve výuce cizích jazyků v19.století.....	24
1.5 Reformní hnutí první poloviny 20.století.....	27
1.6 Přímá metoda.....	30
1.7 Zprostředkovací metoda.....	32
2 Alternativní metody ve výuce cizích jazyků.....	34
2.1 Ústní přístup a situační jazyková výuka.....	36
2.2 Audiolingvální metoda.....	40
2.3 Metoda celkové fyzické odpovědi.....	45
2.4 Sugestopedie.....	50
2.5 Sofrologie.....	54
2.6 Tichá metoda.....	55
2.7 Přirozený přístup.....	59
2.8 Cizí jazyky ve waldorfské škole.....	62
2.9 Aktivizující metody výuky cizích jazyků.....	66
3 Srovnání klasických a alternativních metod.....	68
3.1 Problematika související klasifikací metod.....	68
3.2 Srovnání klasických a alternativních metod ve výuce cizích jazyků.....	72
Praktická část	
4 Současný stav výuky francouzštiny v České republice.....	81
4.1 Komunikativní metoda	82
4.2 Výsledky výzkumu.....	85
Závěr	88
Literatura	89
Seznam příloh	91

Úvod

V současné době dochází v českém školství k výrazným změnám, které ovlivní i celkovou koncepci výuky cizích jazyků. Znalost cizích jazyků je vzhledem k měnícím se potřebám naší společnosti v důsledku globalizace a rozvoje moderních komunikačních technologií mnohem důležitější, než tomu bylo v minulosti, proto jsem si pro svojí diplomovou práci zvolila právě toto téma. Co se samotné podoby výuky cizích jazyků týká, nejvýrazněji se současné změny odrážejí v metodách používaných během vyučování. Vzhledem k postupnému zavádění RVP a přizpůsobování českého systému výuky evropským normám, mění se i cíle jazykové výuky na různých stupních škol. Ve své práci se zaměřuji na výuku francouzského jazyka na základních a zejména na středních školách. Důležitou součástí mé práce je přehled vývoje tradičních i alternativních metod a jejich charakteristiky. Na tento přehled navazuje srovnání klasických a alternativních metod a praktická část založená na konkrétním výzkumu. V rámci tohoto výzkumu jsem oslovila cca dvacet základních škol a šedesát škol středních, kde se vyučuje francouzský jazyk. V konečném výsledku se mého výzkumu zúčastnilo pouze sedm středních škol gymnaziálního typu. Tři z těchto škol jsem osobně navštívila.

Dále jsem navštívila mezinárodní kolokvium týkající se otázek výuky FLE v České republice, které se konalo dne 8.12. 2006 pod záštitou PF UK v Praze a jehož tématem byly: *Les perspectives de la langue française dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en République Tchèque*. Jedním z přednášejících na tomto kolokviu byl i významný francouzský teoretik didaktiky FLE, Jean Pierre Cuq.

31.1. 2007 jsem na FU FF UK vyslechla přednášku Sylvie Novákové ze Západočeské univerzity v Plzni na téma: *Le défi actuel de l'enseignement/apprentissage de la phonétique en cours de FLE (de la théorie à la pratique)*.

Během výzkumu jsem měla možnost setkat se s mnoha zajímavými osobnostmi z řad vyučujících i teoretiků, kteří výrazným způsobem přispívají

k upevnění pozice francouzského jazyka v českých školách a k jeho vzrůstající oblíbě ve společnosti.

1 Historický vývoj tradičních přístupů ve výuce jazyků

Proto, abychom byli schopni objektivně posoudit dnešní situaci ve výuce cizích jazyků, je třeba podívat se zpátky do minulosti a zaměřit se nejen na to, co vedlo k vývoji jednotlivých metod, ale i na jejich podrobnější charakteristiky, které nám pomohou utvořit si ucelenou představu o hlavních faktorech ovlivňujících výuku cizích jazyků v průběhu dějin.

Nejdůležitějším takovým faktorem je bezesporu společnost a její měnící se potřeby. Odhaduje se, že více než 60% světové populace je a i v minulosti bylo multilingvní nebo bilingvní (Richards a Rodgers,1991:1). Na světě je podle posledních průzkumů více než 6800 „živých“ jazyků, a i přesto, že se jejich počet poměrně rapidně snižuje (za posledních 500 let zaniklo asi 4,5% z celkového počtu popsaných jazyků), dochází v lidské společnosti každý den ke značnému množství střetů mezi jedinci nebo skupinami mluvícími odlišnými jazyky. Pokud ještě vezmeme v potaz rychlé tempo rozvoje v oblasti moderních komunikačních technologií, dopravy a globalizační tendence, logicky dospějeme k tomu, že se potřeba aktivně ovládat cizí jazyky se neustále zvyšuje. Lingua franca západní civilizace dnešní doby je angličtina, ale ještě před pěti stoletími byla situace zcela jiná. Hlavním jazykem evropské kultury byla po dobu bezmála jednoho tisíce let latina, která si od antiky až do 16. století udržela výsadní pozici v oblasti mezinárodního obchodu, náboženství, vědy, filosofie a vzdělanosti. Učilo se v latině i o latině. Veškeré zásadní informace doby byly předávány právě v tomto jazyce, a proto není divu, že počátky vývoje metod výuky cizích jazyků bychom měli hledat již v antice.

Většina odborníků se shoduje na tom, že se k výuce cizích jazyků ve starověku přistupovalo obdobně jako k výuce dnešních živých jazyků. V antickém Římě byla nejrozšířenějším cizím jazykem řečtina, neboť právě na základech řecké kultury a vzdělanosti byla vystavěna římská civilizace. Cílem vyučování jazyka v této době bylo to, aby byli žáci schopni porozumět textu, bezchybně psát a plynule řecky hovořit. Výuka probíhala zejména prostřednictvím memorování seznamů slovíček, modelových vět a dialogů odpovídajících různým situacím. Z metodického hlediska se sice ještě nedá hovořit o nějaké konkrétní metodě, ale později se vyučovací postupy používané ve starověku a v ranném středověku souhrnně označují jako metoda přirozená (více viz. přirozený přístup). Spíše než výuka řečtiny ale ovlivnila budoucí směřování metod latina. V antice se jednalo o latinu jako mateřský jazyk, ale spolu s tím, jak se od sebe stále více vzdalovala mluvená a psaná podoba tohoto jazyka, měnil se způsob, jakým se vyučovala. Z klasické latiny se postupným vývojem vydělila tzv. latina obecná nebo vulgární, ze které později vznikly i dnešní románské jazyky a mezi nimi i francouzština. Latina se tak z mateřského jazyka (*lingua materna*) stala tzv. „jazykem otcovským“ (*lingua paterna*), neboli jazykem církve a vzdělanosti.

Díky dlouhodobému studiu, ve kterém výuka jazyků zaujímala až dvě třetiny času, ovládali žáci postupně nejen psanou ale i mluvenou latinu stejně, jako my dnes používáme například angličtinu nebo němčinu a běžně jí hovořili nejen se svými učiteli, ale často i mezi sebou po vyučovací době (Hendrich, 1988:258). Tehdejší výukové materiály pro latinu by se daly rozdělit do dvou hlavních skupin. První skupinu tvořili tzv. spekulativní gramatiky (*grammatica speculativa*), které měly akademický charakter a mimo jazyk samotný a jeho strukturu se zabývaly hlubšími filosofickými a metafyzickými rozbory. Tyto, často velmi obsáhlé teoretické traktáty však nebyly prakticky použitelné pro osvojení si jazyka za účelem komunikace. Do druhé skupiny patřily tzv. gramatiky praktické (*grammatica practica*), které sloužily jako učebnice mluvené latiny a byly určeny širší veřejnosti, kde se latina používala jako jazyk mezinárodního obchodu a diplomacie.

První výraznější změny ve výuce přinesl až příchod **renesance**.

S podstatným přispěním knihtisku v polovině 15. století se stala mnohá literární díla snáze dostupná, což napomohlo rychlému šíření vzdělanosti a nových hodnot i mimo církevní instituce, které byly do té doby nejdůležitějšími a často i jedinými vzdělávacími centry.

Jednalo se hlavně v počátcích právě o díla klasických antických autorů (Cicero, Vergilius, Ovidius atd.), která byla pokládána za ideál literární tvorby. Nastanuvší změny s sebou ale přinesly přehodnocení přístupu nejen ve výuce latiny, ale ve vzdělávání celkově. Došlo tak ke vzniku dvou protichůdných proudů. Díky rozšíření a oblibě klasických antických děl se na jednu stranu rozvinuly snahy obrodit používání klasické latiny, která však měla mnohem komplikovanější větnou stavbu než běžně používaná latina lidová, a proto bylo nutné sestavit nové obsáhlé gramatiky, které by podrobně popisovaly její strukturu. Mimo tato teoretická díla se však stále uplatňovaly i méně obsáhlé příručky „komunikativní“ latiny (např. dialogová příručka Luise Vivese z roku 1538 *Exercitatio linguae latinae*).

Na druhé straně se v této době kromě latinských gramatik začínají objevovat také první díla popisující nově vzniklé národní jazyky. Některé z těchto gramatik byly napsány za účelem, aby dokázaly, že vernakulární jazyky mohou být použity všude tam, kde latina, a tudíž se těší stejné prestiži. V roce 1492 vychází španělská *Gramática de la lengua castellana*, jež byla první gramatikou moderního jazyka vůbec. Mezi významná gramatická díla patří i první systematická mluvnice francouzštiny vydaná Johnem Palsgravem (1480 – 1554) v roce 1530 v Anglii pod názvem *Lesclarcissement de la langue françoise*. V této knize autor na více než tisíci stránkách podrobně pojednává o francouzském pravopise, výslovnosti a gramatice. Další významnou mluvnicí francouzštiny byla *L'Introduction a la langue française suivie d'une grammaire* Jacqua Duboise vydaná v Paříži roku 1531. Stejně jako tomu bylo i případě latiny, objevovaly se vedle teoretických učebnic živých jazyků i prakticky orientované příručky např. Berlainmontova kniha *Vocabulaire... pour apprendre legierement a bien lire, escrire et parler francois et flameng, lequel est mis tout la plus part personnaiges* z roku 1536. Kromě děl popisující evropské jazyky se díky zámořským plavbám objevují i díla popisující jazyky exotické.

I přes stoupající prestiž národních jazyků ale jedinými cizími jazyky vyučovanými institucionálně (tj. ve školských zařízeních) nadále zůstávají latina, starořečtina a starozákonní hebrejščina. Neživost těchto jazyků předurčila charakter výuky: prestižní, avšak mrtvé jazyky je třeba analyzovat, pochopit, interpretovat; receptivní činnosti tedy převládají nad produktivními, obzvláště v oblasti ústní interakce. Praktické gramatické příručky určené pro výuku latiny jako mezinárodního jazyka obchodu a vyšších společenských vrstev, typické metodou překladu a gramatiky se stávají vzorem pro nově vznikající učebnice živých cizích jazyků. Jak jsme ale podotkli výše, živé cizí jazyky stále ještě nebyly součástí školních kurikulí (zavedeny byly až během devatenáctého století) a jejich výuka se tedy uskutečňovala výhradně v soukromé oblasti. Odtud také začaly vyvstávat požadavky na odlišný způsob výuky, jiný než tradiční metoda vhodná pro jazyky mrtvé, ale nepřijatelná pro potřeby výuky živých cizích jazyků.

1.1 Izolované reformátorské snahy v 16. a 17. století

V 16. a 17. století se objevilo několik zásadních pokusů o vytvoření nového vyučovacího modelu, které sice nebyly první svého druhu, zaznamenaly však podstatný ohlas, i to přesto, že neměly žádný výraznější dopad na institucionalizovanou většinou výukovou metodu. Tyto izolované reformátorské snahy inspirované racionalistickou filosofií, jež hlásaly potřebu spravedlivější, lidštější, svobodnější a přirozenější výchovy, která by svou náročností odpovídala přirozenému vývoji dítěte, často sloužili později v 19. a 20. století jako záchytné body pro nově vznikající pedagogické koncepce. Hlavním bodem jejich kritiky byla mimo přílišného lpění na pravidlech a gramatice zejména malá efektivita takového studia. Uvádím zde jako příklad takových kritik, citaci anglického pedagoga Alexe Baina, který poukazuje na to, že délka latinských studií zabírá „ *velkou část nejlepších let mládí, je proto tedy přirozené ptát se, jestli získané výsledky odpovídají té obrovské ztrátě vynaloženého času a sil*“. (Bain,1885:279).

Mezi další nejčastěji zmiňované myslitele této doby, kteří se mimo jiné zabývali výchovou a vzděláváním, patřili: Roger Ascham, Michel de Montaigne, John Locke, Wolfgang Ratke, Claud Lancelot a samozřejmě Jan Amos Komenský :

Roger Ascham (1515 – 1568) - tento významný anglický vzdělanec, myslitel a pedagog sám prošel náročným klasickým vzděláním na St. John's College v Cambridge, kde posléze i vyučoval. Na anglickém královském dvoře ho proslavila kniha *Toxophilus the Schole or Partitions of Shooting*, v níž se snažil prosadit lukostřelbu do školního kutikula, přestože sport obecně byl v té době považován za nevhodný pro vzdělance. Král Jiří VIII, jemuž byla kniha věnována, odměnil Aschama nejen doživotní rentou, ale zaměstnal ho také jako osobního učitele prince Edwarda a později i budoucí královny Alžběty I. Během svého života Ascham procestoval Německo, Itálii i další země, pracoval na významných vládních postech a měl možnost setkávat se s předními osobnostmi své doby. Tyto cesty, práce u dvora a mnohá setkání se vzdělanci z celé Evropy mu přinesly množství cenných zkušeností,

které později uplatnil při psaní svého pojednání o výchově a vzdělávání *The Scholemaster*.

V tomto díle, k jehož vytvoření jej vyzval v roce 1563 Sir Edward Sackville – hrabě z Dorsetu, Ascham předkládá :

„Prostý a účinný způsob jak naučit děti rozumět, psát a mluvit latinským jazykem, speciálně určený pro soukromé vzdělávání mladých gentlemanů a šlechtických rodin, vhodný také pro ty, kteří již latinský jazyk zapomněli a chtěli by si jej sami, bez učitele, v krátké době a bez bolesti znovu osvojit tak, aby byli schopni rozumět, psát a mluvit.“

(Ascham,1570:1)

Jak napovídá již její podtitul, má tato kniha především plnit roli didaktické příručky pro soukromé učitele ve šlechtických rodinách, ale mimo to obsahuje i zajímavou kritiku školství té doby. Ascham, který vycházel ze svých vlastních zkušeností např. odsuzuje trestání žáků ve školách, příliš složité a obsáhlé výklady gramatických pravidel, na kterých vyučující důsledně lpí atd. Naopak vyzdvihuje pozitivní motivaci a přirozenější, lidštější přístup k dětem. Vše dokládá na názorných příkladech a často se odvolává na klasické antické autory. Ascham se bohužel vydání své knihy v Londýně roku 1570 nedožil, jelikož zemřel o dva roky dříve.

Michel de Montaigne (1533 – 1592) Zmínka o tomto jedinečného francouzském renesančním mysliteli, esejistovi, politikovi a moralistovi dnes nechybí téměř v žádném díle pojednávajícím o vývoji metod ve výuce cizích jazyků. V jednom z Montaignových esejů nazvaném *De l'institution des enfants* (O výchově dětí) se můžeme dočíst o jeho studiích a zejména o zajímavém a v té době velmi netradičním způsobu, jakým se naučil latinsky. Montaignův otec, Pierre Eyquem, poskytl svému nejstaršímu synovi vzdělání zcela odpovídající humanistickým ideálům. Od narození do tří let žil Michel u své kojné v chudé vesnici, která náležela k rodinnému hradu, aby přivykl prostému životu. Po svém návratu zpět do rodinného sídla mu byl přidělen jako učitel německý lékař Hortanus, který měl nakázáno, aby se svým svěřencem

mluvil pouze a jedině latinsky. Tomuto pravidlu se musela údajně podřídít nejen celá rodina, ale i služebnictvo a dokonce obyvatelé okolních vesnic. Výsledkem takovéto soustavné lingvistické lázně (*bain linguistic*) bylo, že brzy mluvil Michel de Montaigne latinsky tak, jako by to byl jeho rodný jazyk.

“... sans art, sans livre, sans grammaire ou précepte, sans fouet et sans larmes, j’avois appris du Latin, tout quasi pur que mon maestre d’eschole le sçavoit; car je ne le pouvois avoir meslé ny altéré“ (Montaigne,1595:221)

Není divu, že po nástupu na jednu z nejlepších škol ve Francii - Collège de Guyenne v Bordeaux, kde studoval francouzštinu, řečtinu, rétoriku a divadlo, rychle získal obdiv svých spolužáků i vyučujících. Sám Montaigne však nehodnotí výsledky svých studií na této prestižní škole příliš lichotivě:

„Mon Latin s’abastardit incontinent, duquel depuis par desaccoustumance j’ay perdu tout usage. Et ne me servit cette mienne inaccoustumée institution, que de me faire enjamber d’arrivée aux premieres classes : Car à treize ans, que je sortis du college, j’avois achevé mon cours (qu’ils appellent) et à la verité sans aucun fruit, que je puisse à present mettre en compte.“ (Montaigne,1595: 222)

Stejně jako již výše zmiňovaný Alex Bain, kritizuje Montaigne také malou efektivitu klasických studií:

„Je voudrois premierement sçavoir ma langue, et celle de mes vousina où j’ai plus ordinaire commerce. C’est un bel et grand agencement sans doubte que le Grec e le Latin, mais on l’achete trop cher“. (Montaigne,1595: 220)

Na stejných principech, kterými se řídil při organizaci jeho studií Montaignův otec, založili později významní pedagogičtí reformátoři 19.století již zmiňovanou Přímoú metodu, která čerpala zejména ze způsobů, jakým si dítě osvojuje svůj mateřský jazyk. Michel de Montaigne byl pro tyto pedagogy vlastně ideálním

příkladem toho, že tato metoda, ač podle dnešních metodiků založena na chybné úvaze (Choděra,2000:91) (Hendrich,1988:261), může fungovat.

John Locke (1632-1704), anglický filosof, myslitel, lékař, spisovatel a učitel, který svými myšlenkami ovlivnil mnohé generace takových osobností, jakými byli například Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant nebo Voltaire. Byl hlavním představitelem britského empirismu a je považován také za zakladatele liberalismu. Svými myšlenkami přímo oponoval Descartovi a jeho teorii vrozených idejí, neboť hlásal, že člověk se rodí jako „tabula rasa“ a teprve životní zkušenosti a dojmy postupně utváří lidskou osobnost, jak uvádí ve svém eseji *An Essay Concerning Human Understanding* z roku 1689. Nevýznamnějším Lockovým dílem o výchově je bezesporu kniha *Some thoughts concerning education* z roku 1693, ve které předkládá postup, jak vzdělávat a utvářet člověka ve třech základních stupních: nejprve je třeba pečovat o tělo a jeho zdravý vývoj, následně formovat mysl a pevný charakter a nakonec pečlivě zvolit akademické kurikulum. Přesto, že Locke tyto myšlenky původně adresoval soukromým vychovatelům, kteří působili ve šlechtických rodinách, brzy pronikly i do širšího povědomí. Dalším zajímavým prvkem v Lockově pojetí výchovy je to, že zdůrazňuje roli prvních poznatků, jež vstupují do lidské mysli ještě v dětství, a jejichž vliv má být největší, neboť vedou k vytváření prvních asociací. Locke proto nabádá rodiče a vychovatele, aby se vyvarovali vytváření negativních asociací u dětí např. tím, že je budou strašit temnými historkami.

Wolfgang Ratke (1571-1635), německý pedagog, jehož koncepce výchovy a vzdělávání byla inspirována filosofií Francise Bacona (1561 – 1626). Ratke zastával názor, že ve vyučování je třeba vždy postupovat od věcí k názvům, od konkrétního k obecnému a abstraktnímu a od jazyka mateřského k jazyku cizímu. V roce 1618 otevřel několik škol v Augsburgu a na dalších místech, ale neshody s církví vedly k jeho uvěznění. Poté, co byl po osmi měsících propuštěn, založil v roce 1620 další školu v Magdeburgu, která však záhy zanikla. Jeho práce byla následně zastíněna dílem úspěšnějšího Jana Amose Komenského.

Jan Amos Komenský (1592-1670) je jednou z nejčastěji zmiňovaných postav světové pedagogiky. Tento český spisovatel, vychovatel a vědec, který je dnes nazýván „učitelem národů“ značně předběhl svojí dobu, a to nejen co do rozsáhlosti svého pedagogického díla, ale zejména nadčasovostí svých myšlenek, které i dnes stále mají vliv na podobu moderních výukových metod. Jeho Velká didaktika (*Didactica magna*) vydaná v roce 1657 v Holandsku, nabádá k výuce inspirované přirozeností dítěte, která je v souladu s křesťanskými hodnotami. Podle Komenského byl pozemský život přípravou na život věčný, proto by měl člověk usilovat o to, aby byl vzdělaný, mravný a zbožný. Komenský kritizoval dosavadní způsob výuky zaměřený na memorování abstraktních poznatků a sepsal stovky pedagogických pouček, jimiž se má výchova a výuka řídit. Největší inspirací má být pro učitele příroda a její přirozené zákony. Postupovat se má vždy od jednoduchého ke složitějšímu, od známého neznámému, od obecného ke konkrétnímu, od smyslového a názorného poznání k abstraktnímu atd. Podrobně navrhl i systém škol, kde by se vyučovalo v mateřském jazyce a názorně s cílem nejenom rozvíjet mysl a logické uvažování, ale také cit a lidskost. Co se výuky jazyků týká, věnoval jí Komenský zvláštní pozornost ve svém díle *Brána jazyků otevřená* (*Janua Linguarum reserata*) vydaném v roce 1631. Jedná se o drobnou učebnici, v níž jsou stručně popsána a podle témat seřazena nejdůležitější slova a základní poznatky z oblasti přírody neživé, živé, dále poznatky o člověku, jeho těle i duchovní stránce a nakonec i o bohu a náboženství. Kniha je psána ve dvou sloupcích, jeden latinsky a druhý v mateřském jazyce. Mezi další významná pedagogická díla, jež Komenský napsal patří: *Informatorium školy mateřské* (1630), *Navržení krátké o obnovení škol v království českém* (1632), *Schola ludus* (1656), *Opera didactica omnia* (1657) atd.

Claude Lancelot (1615-1695) byl jedním z představitelů Port-Royal, cisterciátského konventu ležícího jihozápadně od Paříže, jež byl vyhlášeným centrem vzdělanosti ve Francii. Lancelot byl jedním z autorů slavné *Grammaire Générale et Raisonnée* vydané poprvé v Paříži roku 1660. Spolu s Antoinem Arnaudem se Lancelot pokoušel sestavit univerzální gramatiku, jež by zachycovala filosofickou podstatu jazyka. Port-

Royal byl také součástí hnutí, které ve Francii usilovalo o to, aby byla latina nahrazena francouzštinou. Dalším z Lancelotových pedagogických děl byla i *Nouvelle Methode pour apprendre facilement et en peu de temps la langue latine* vydaná v roce 1644.

1.2 Gramaticko – překladová metoda

Přestože byla od 19. století latina postupně vytlačována ze školního kurikula do ústraní moderními jazyky, postupy používané během vyučování zůstaly téměř nezměněny. Vytvořil se tak základ pro první soustavný metodický systém pro výuku cizích jazyků – metodu gramaticko-překladovou. Jak naznačují jména některých z jejích hlavních zastánců (Johann Seidenstücker, Karl Plötz, H.S.Ollendorf, Johann Meidinger), gramaticko-překladová metoda vycházela z německé tradice vzdělávání. Mezi lety 1840 a 1940 tento přístup zcela ovládl výuku cizích jazyků nejen v Evropě, ale i jinde ve světě. (Richards a Rodgers,1991:4)

Typické gramaticko-překladové učebnice poloviny devatenáctého století byly založeny na abstraktních výkladech gramatických pravidel, dvojjazyčných seznámkách slovíček, které se žáci učili zpaměti a textech určených pro překlad. Plynulosti a kvalitě ústního vyjadřování se nevěnovala téměř žádná nebo jen malá pozornost. Žáci procvičovali výslovnost většinou jen při čtení překladových vět a ukázkových textů, které byly uměle vytvořeny tak, aby demonstrovaly probíranou gramatickou strukturu. Není proto divu, že takovéto texty byly zpravidla velmi vzdálené od jazyka běžné komunikace a studenti museli ve většině případů překládat strukturně komplikované a ne zcela smyslné věty. Všechny kapitoly byly vždy pečlivě uspořádány podle probíraných gramatických jevů. Právě tato systematičnost, je jednou z mála, ne-li jedinou výhodou této metody. Mluvnická pravidla byla podrobně vysvětlena a doložena na ukázkových větách. Základní myšlenkou této metody bylo to, že pro dokonalé zvládnutí jazyka, je nutné osvojit si jej jako souhrn morfologických a syntaktických pravidel. To také často kritizovali radikální odpůrci Gramaticko-překladové metody, kteří tvrdili, že jejím hlavním cílem je: „vědět vše o něčem spíše, než poznat věc samu o sobě“ (*to know everything about something rather than the thing itself*, z *Approaches and Methods in Language Teaching* by Jack C. Richards and Theodore S. Rodgers)

Hlavním cílem výuky bylo to, aby žáci byli schopní číst klasickou literaturu v originále a překládat i složité odborné a filosofické texty. Proto byly nejvíce rozvíjenými kompetencemi právě čtení a psaní, stejně jako tomu bylo již ve středověkých latinských školách. Zde se však zastánci této metody pokusili aplikovat způsoby jakými se vyučovala latina na živé jazyky, pravděpodobně aby dokázali, že jejich studium je neméně důležité. Dalším, tehdy zdůrazňovaným přínosem této metody byl celkový myšlenkový rozvoj a disciplína, které s sebou takovýto způsob vedení výuky údajně přinášel. Vyučující vždy dbal na přesnost a správnost vyjadřování, chyby nejen, že nebyly tolerovány, ale byly často tvrdě trestány, což logicky způsobovalo nechut' k učení, celkovou demotivovanost a frustraci. Navíc žáci už od začátku pracovali s poměrně složitými a obsáhlými texty, které nebyly uzpůsobené jejich věku. Výklad byl podáván výhradně v mateřském jazyce, který stále zůstával hlavním referenčním systémem při osvojování cizího jazyka. Slovní zásoba byla prezentována v podobě seznamů izolovaných slovíček a jejich překladu. Rozšířené bylo také studium slovníků. Gramatika se učila výhradně deduktivně a systematicky: Nejprve se studenti podrobně seznámili s pravidly a následně je procvičovali pomocí drilových a překladových cvičení. Tato metoda navíc nekladla téměř žádné požadavky na vyučující, kterým teoreticky stačilo být v daném jazyce „*una hora doctior*“ (Hendrich a kol.,1988:262).

Gramaticko-překladová metoda se během své dlouhé existence vyvinula do několika podob, z nichž nejznámější je asi Jacototova **metoda interlineární**, nebo také metoda lexikálně překladová. Francouz J.J. Jacotot (1770-1840)

„ vycházel z předpokladu, že každé literární dílo napsané v určitém cizím jazyce obsahuje lexikální a mluvnickou látku, která je obsažena i v jiných literárních dílech, pouze v jiných vztazích a spojeních. Jestliže se žák naučí jednomu dílu, osvojí si jeho lexikon, gramatické formy a konstrukce, může číst a pochopit jakékoliv jiné dílo....Tout est dans tout – všechno je ve všem“ (Hendrich,1988:259)

Výuka za pomoci interlineární metody probíhala tak, že žáci nejdříve četli jednotlivé věty a napodobovali správnou výslovnost. Následně jednotlivé věty analyzovali, učili se z nich slovní zásobu a gramatická pravidla a nakonec se věty učili nazpaměť. Oproti původní podobě gramaticko-překladové metody se zde vycházelo z živých literárních textů a také dedukci a syntézu nahradila indukce a analýza. Stále však byly zanedbávány didaktické zásady přístupnosti a postupnosti. V praxi byla tato metoda pro žáky velmi namáhavá, zejména kvůli nárokům na mechanickou paměť a složitým rozborům. (Hendrich,1988:259)

Další variantou gramaticko-překladové metody byla tzv. metoda geneticko-srovnávací, jež navazovala na práce K. Magera inspirované novými poznatky z historicko-srovnávací jazykovědy. Podstatou této metody mělo být systematické srovnávání cílového jazyka s jazykem mateřským a dalšími jazyky, které již žáci znají. Důraz byl kladen nejen na gramatiku, ale také na rozvoj logického a analytického myšlení. Vliv této metody byl v Evropě patrný cca do konce 19.století. (Hendrich a kol.,1988:260)

1.3 Kritika tradičního vzdělávání v 18. století

V 18. století se vlna dále šíří vlna kritiky namířená proti tradiční gramaticko-překladové metodě, která navázala na již zmiňované izolované pokusy o reformu veřejného školství ze 16. a 17. století. Kritické myšlenky ještě více podpořil příchod osvícenství a nové filosofie orientované na člověka a jeho roli ve společnosti. Za myšlenkový základ většiny současných moderních výukových přístupů je považováno dílo francouzského osvícence a humanisty Jeana J. Rousseaua.

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) se zabýval zejména otázkou svobody jedince a kritikou společnosti, která člověka odvádí od jeho vlastní přirozenosti, ve smyslu existence v souladu s přírodou, které je pouhou součástí (Rýdl, 1992:4).

Ve svých spisech *Smlouva společenská* a *Emil, čili o výchově* kritizoval to, jak společnost již od útlého věku vštěpuje každému individu dohodnutou a předem naplánovanou představu o světě, čímž otupuje jeho vlastní intuici, city a vnímání. Rousseauovi posloužila jako model vyumělkovaná rokoková civilizace se svými formálními literárními pravidly, salónní konverzací a bohatými šaty a parukami. Jeho kritiku umělosti společnosti lze však aplikovat na jakoukoliv kulturu, v jakékoliv době, což ji činí přitažlivou a hodnotnou i pro další generace. Tyto myšlenky ovlivnili i Rousseauovo pojetí výchovy jedince, která má být ve své ideální podobě co nejpřirozenější, vycházející ze tří následujících principů:

- Dítě je od přírody dobré. Dětství v sobě obsahuje cosi jedinečného, cenného, proto má výchova udržovat a rozvíjet tuto přirozenost dětství co možná nejdéle a chránit ji proti společenským požadavkům a konvencím.
- Děti nejsou v žádném případě malí dospělí. Dětskou osobitost je třeba respektovat a podporovat. Výchova tedy nemůže být pouhou přípravou na dospělost, ale musí v sobě zohledňovat rozdílné stupně vývoje dítěte a přizpůsobovat se jim.

- Dítě by se mělo učit především prostřednictvím vlastní aktivní činnosti a nejen z knih a slov. Na tomto základě bylo kritizováno tradiční školství, ve kterém již po staletí převládal intelektualismus, verbalismus a didaktický materialismus, čímž se stále zvětšovala propast mezi vzděláváním a skutečným životem a potřebami.

(Rýdl,1992:5)

Hlavními úkoly vychovatele bylo tedy podle Rousseaua sledovat pokud možno bez vážnějších zásahů přirozený vývoj potřeb a zájmů dítěte a připravovat podmínky pro jejich uspokojení a rozvoj a pomoci dítěti vymanit se z destruktivního vlivu institucí, které poutají společnost svými pravidly. Dále má být vychovatel připraven odpovídat na otázky, které dítě klade a poskytovat mu rady, pokud je to třeba. Život a učení zde dvěma neoddelitelnými stránkami téhož procesu, který vede k utváření jedinečné osobnosti každého člověka. Proto aby mohly být splněny tyto zásady, musí být výuka zaměřena na získávání zkušeností, které jsou vždy výsledkem samostatného živého kontaktu dítěte se světem, který je obklopuje a s nímž se v průběhu života vyrovnává.

Není divu, že myšlenky Jeana J.Rousseaua našly v bouřlivě se měnící společnosti přelomu 18. a 19. století své čestné místo. Mezi jeho nejvýznamnější pokračovatele patří i švýcarský pedagog a filantrop **Johann Heinrich Pestalozzi** (1746-1827), který stejně jako Rousseau kritizuje společnost, ale dále rozpracovává koncepci svobodné výchovy. Oproti svému předchůdci se snaží zidealizovanou představu přirozené výuky přiblížit podmínkám všední reality, a to zejména ve dvou následujících ohledech:

- Svoboda musí být uplatňována pro všechny zúčastněné, tedy nejen pro dítě, ale i pro rodiče a učitele. Svoboda jednoho nesmí omezovat svobodu druhého.
- Pestalozzi společnost kritizuje, ale neodmítá ji jako Rousseau. Požaduje její další rozvoj za pomoci institucí, které zde budou pro člověka a ne naopak.

Zdůrazňuje také vybrané sociální aspekty ve výchově, jako je například rovná šance na výchovu a vzdělání i pro slabé, chudé nebo postižené.

(Rýdl,1992:6)

1. 4 Inovace ve výuce cizích jazyků v 19. století

Ke vzniku nových koncepcí ve výuce cizích jazyků přispěly v devatenáctém století kromě myšlenek J.-J. Rousseaua a J. H. Pestalozziho i výrazné změny v celkovém fungování společnosti: Významně se rozšířily možnosti komunikace mezi různými evropskými národy, což vedlo k posílení potřeby aktivně ovládat každodenní mluvený jazyk. Logicky se tak otevřel trh pro nový typ učebnic a jazykových příruček. Mezi nejoblíbenější díla tehdy patřili různé méně obsáhlé, prakticky zaměřené příručky pro konverzaci a mluvený jazyk určené pro samostudium. Jedním z hlavních sporných témat této doby bylo stanovení vhodného věku, kdy začít s výukou cizího jazyka. Jazykoví specialisté se dále také zaměřili na postupy, za pomoci kterých se cizí jazyky vyučovaly na středních školách. Zvláště úroveň veřejných škol očividně upadala a ty byly následně kritizovány za neschopnost plnit svoji funkci. Tak vznikala v průběhu 19.století v Německu, Anglii, Francii i dalších částech Evropy řada nových koncepcí, která si kladla za cíl tuto situaci změnit. Přesto, že specialisté jako C.Marcel, T.Prendergast a F.Gouin nedosáhli žádného dlouhodobého výsledku ani výrazných změn v systému výchovy a vzdělávání, jejich myšlenky výrazně ovlivnily další směřování výchovně-vzdělávacích metod a položily základ pro vznik tzv. Přímé metody.

Francouz **Claude Marcel** (1793 – 1876) byl oficiálním představitelem francouzské vlády, ale především inovativním pedagogem, který jako jeden z prvních hledal inspiraci pro svoji koncepci jazykové výuky ve způsobu, jakým si děti osvojují svůj mateřský jazyk. V roce 1853 publikoval v Londýně dvousvazkovou studii *Language as a Means of Mental Culture and International Communication* a dále v roce 1867 *L'étude des langues ramenée à ses veritables principes*. Přispěl také k upevnění pozice výuky cizích jazyků v celkové koncepci vzdělávání.

Angličan **Thomas Prendergast** (1806-1886) je známý především pro své pedagogické dílo *The Mastery of Languages or the Art of Speaking Foreign Tongues Idiomatically* vydané v Londýně Richardem Bentleyem v roce 1864. Prendergast

vypracoval svůj vlastní systém výuky cizích jazyků založený na dodržování přísných pravidel, z nichž mnohá byla namířena proti studiu gramatiky. Zdůrazňoval, že pro zvládnutí jazyka je důležitá paměť a slovní zásoba a ne logické pochopení gramatických pravidel a jejich následná aplikace.

“ When a child can employ two hundred words of a foreign tongue, he possess a practical knowledge of all the syntactical constructions, and of all the foreign sounds...In short, it is quite possible to speak a language grammatically and fluently without the wearisome study of grammars and other books. “ (Maddison, viz URL)

Fungování svojí teorie dokazoval Prendergast na způsobu, jakým se on sám naučil Tamilštinu a Telugštinu. Stejně jako Claude Marcel, i on založil svoji teorii na způsobu, jakým se děti učí svůj mateřský jazyk. K osvojení cizího jazyka na komunikativní úrovni prý postačí imitace a opakování náhodných vět, které slyšíme kolem sebe a následná záměna a retranspozice takto získané slovní zásoby do nových kombinací. Prendergrasovy knihy získaly nemalý ohlas, což potvrzuje i to, že se v roce 1872 *Mastery of Languages* dočkalo své třetí edice a jeho příručka *Handbook to the Mastery System* v roce 1882 dokonce edice páté. Následovalo několik dalších učebnic a publikací, které vysvětlovaly jak tento systém aplikovat na výuku dalších jazyků např. francouzštiny, němčiny, španělštiny, hebrejštiny a latiny. Jako první také navrhl „strukturní sylabus“. Na jeho myšlenky později navázali pedagogové ve dvacátých a třicátých letech dvacátého století. (ústní přístup, situační výuka jazyků)

Pravděpodobně nejznámějším z této trojice pedagogů poloviny devatenáctého století byl Francouz **F. Gouin** (1831-1896). Jako první z „reformátorů“ přišel ve svém díle *De l'enseignement des langues vivantes* publikovaném v roce 1881 s novou koncepcí výuky cizích jazyků založenou na pozorování způsobu, jakým používají jazyk malé děti. Věřil, že učit se cizí jazyk může být jednodušší, pokud se tak děje při popisu jednoduchých každodenních činností. Z této premisy vycházely slavné Gouinovy „série“ popisující činnosti jako otevírání dveří, štípání dřeva atd. Gouin dokonce založit za svého života několik škol, kde se jazyky vyučovaly pomocí jeho nové metody. Při výuce byl kladen důraz na to, aby nové bylo učivo vždy zakotveno

v kontextu, který by osvětloval jeho význam. Za tímto účelem se během hodin často uplatňovalo názorné předvádění popisovaných činností, gesta, mimika apod. Tímto přístupem se nechali později inspirovat tvůrci metod jakými jsou T.P.R. a již zmíněné Situační vyučování jazyků.

Myšlenky těchto specialistů vznikaly zcela odděleně od oficiálního vzdělávacího systému, proto neměly žádný výraznější vliv na způsob vyučování ve veřejném školství, přesto však postupně začaly pronikat do širšího povědomí a na konci 19. a v počátcích 20. století se transformovaly do jednotného Reformně pedagogického hnutí, jak se dnes nazývá.

1.5 Reformní hnutí první poloviny 20. století

Gouin, Marcel, Prendergast a další lingvisté a pedagogové 19. století přispěli svojí aktivitou k rozvoji Reformní hnutí, které

„se svými nejrůznějšími proudy, směry a tendencemi představuje zřejmě dosud nejplodnější období v dějinách školy a pedagogického myšlení. To, co se udávalo v pedagogickém dění na evropském a americkém kontinentě v letech 1880 – 1939 nemá vzhledem k pestrosti návrhů řešení ožehavých problémů výchovy, vzdělávání a vyučování, vzhledem k počtu zainteresovaných osobností i žáků a vzhledem k prosazení se řady návrhů v praxi obdoby.“ (Rýdl, 1992:10)

Myšlenky Reformního hnutí podpořil i značný rozvoj exaktních věd (biologie, psychologie, lékařství) a společenských disciplín (filosofie, sociologie, pedagogika), na základě jejichž poznatků vznikaly vědecké základy nových pedagogických koncepcí. Mezi nejvýznamnější vědce a pedagogy, kteří se podíleli na Reformním hnutí, patřili např. Henry Sweet v Anglii, Wilhelm Viëtor (1850-1918) v Německu, Paul Passy ve Francii, John Dewey (1859-1952) ve Spojených státech a Václav Příhoda (1889-1979) v Československu.

Další důležitou vědní disciplínou, která vždy výrazně utvářela podobu výuky cizích jazyků, a které se v této době dostalo nové pozornosti byla lingvistika. Jelikož lingvisté začali vyzdvihovat důležitost ústní komunikace, otevřel se prostor pro vznik nových vědních disciplín fonetiky a fonologie, které se zabývaly vědeckou analýzou a popisem hláskového systému jazyků. V roce 1886 byla založena Mezinárodní fonetická asociace (The International Phonetics Association), která již v roce 1888 položila základy pro Mezinárodní fonetickou abecedu (International Phonetics Alphabet – IPA, Alphabet phonétique international API), navrženou tak, aby umožňovala transkripci všech existujících zvuků jakéhokoliv jazyka.

Vlivy Reformního pedagogického hnutí v oblasti výuky cizích jazyků by se daly shrnout do následujících bodů:

- Důraz je kladen nově na mluvený jazyk

- Nedílnou součástí výuky jazyků by měl být fonetický „trénink“, který umožní žákům osvojit si a rozvíjet dobré výslovnostní návyky.
- K prezentaci konverzačních frází a idiomů se využívají dialogy a konverzační texty.
- Gramatika se vyučuje induktivně.
- Význam nových jazykových struktur a lexika je objasňován pomocí asociací v rámci cílového jazyka spíše než v rámci jazyka mateřského nebo překladem.

(Richards and Rodgers,1991:7)

V roce 1899 shrnul **Henry Sweet** (1845-1912) ve svém díle *the Practical Study of Languages* čtyři základní principy výuky cizích jazyků založené na analýze jazyka a nových poznatcích z psychologie, podle nichž je nutné zejména:

1. pečlivě vybírat obsah učiva
2. stanovit limity toho, co se mají žáci naučit
3. uspořádat učivo vzhledem ke čtyřem základním kompetencím: poslechu, mluvení, čtení a psaní
4. gradovat učivo podle obtížnosti od jednoduššího po komplexnějšímu

(Richards a Rodgers,1991:8)

Němec **Wilhelm Viëtor** (1850-1918) prosazoval, aby vyučující jazyků procházeli fonetickou přípravou, jež by jim umožnila osvojit si správnou výslovnost daného jazyka. Za základní stavební jednotku jazyka nepovažoval gramatiku, ale spíše jednotlivé jazykové struktury. V roce 1882 publikoval přelomové dílo *Der Sprachunterricht muss umkehren*, které je dnes považováno za výchozí bod pro vznik metodického směru, jehož název se ustálil po roce 1901 na Metodu přímou.

„Do té doby byly její formy známy pod různými názvy, jako například „nová metoda“, „přirozená metoda“, „Gouinova metoda“, „reformní metoda“ ,“radikální metoda“, „Berliozova metoda“ apod. (Hendrich a kol.,1988:261)

V základních bodech se však všechny podoby Přímé metody shodovaly:

- Mluvený jazyk je prioritou, což má být zohledněno v metodologii založené na ústním projevu.
- Výsledky fonetických výzkumů mají být začleněny do výuky a přípravy vyučujících.
- Žák by se měl nejdříve seznámit s mluvenou podobou cizího jazyka, než přistoupí k jeho psané podobě.
- Slova mají být prezentována ve větách a věty v mají být procvičovány ve smysluplném kontextu, ne izolovaně jako oddělné elementy
- Gramatická pravidla mají být prezentována až poté, co se žáci seznámí s daným gramatickým jevem v kontextu a procvičí jej – tedy induktivně.
- Vyučující by se měl vyhýbat překladu, ačkoliv mateřský jazyk může být použit při vysvětlování významu nových slov a kontrole porozumění.

Tyto body v sobě nesou poznatky lingvistické, psychologické i pedagogické a často jsou označovány za začátek existence nové vědní disciplíny - aplikované lingvistiky.

1.6 Přímá metoda

Jak jsem již zmínila prvním z vědců devatenáctého století, kdo přišel s myšlenkou, že by se výuka cizích jazyků měla podobat procesům, při kterých si osvojujeme svůj mateřský jazyk, byl F. Gouin. Stejně tak se i ostatní reformátoři zabývali „přirozenými“ postupy ve výuce cizích jazyků. Proto se o nich občas hovoří, jako o zastáncích „přirozených metod“, o kterých jsem psala na začátku této kapitoly v souvislosti s výukou jazyků v antice. Zde bych ráda zmínila například L. Saveura (1826-1907) nebo F. Frankeho, kteří se v devatenáctém století také snažili prosadit používání výhradně cílového jazyka během výuky a indukčního přístupu v gramatice. Přímá metoda rychle získávala na oblibě, což dokazuje i to, že byla na počátku dvacátého století uznána i veřejnými vzdělávacími institucemi ve Francii a Německu. Ve Spojených státech amerických proslavili Přímou metodu zejména již zmíněný L. Saveur a Maximilian Berlitz, kteří na jejích základech založili soukromé jazykové školy. Berlitzovy jazykové školy existují dodnes a dodnes se vyučující v nich řídí následujícími premisami:

- Nikdy nepřekládej : demonstruj
- Nikdy nevysvětluj : jednej
- Nikdy neřečni : ptej se
- Nikdy neimituj chyby : opravuj
- Nikdy nemluv pouze jedním slovem : používej věty
- Nikdy nemluv příliš : nech žáky aby, mluvili co nejvíce
- Nikdy nepoužívej knihy: používej svůj plán hodiny
- Nikdy nepřeskakuj : drž se svého plánu
- Nikdy nepostupuj příliš rychle : řid' se tempem studentů
- Nikdy nemluv příliš pomalu : mluv normální rychlostí
- Nikdy nemluv příliš rychle : mluv přirozeně
- Nikdy nemluv příliš hlasitě : mluv přirozeně
- Nikdy nebuď netrpělivý : zachovej si klidnou hlavu

(Richard a Rodgers, 1991:10)

Nejvýznamnějšími psychologickými směry, které ovlivnili vývoj Přímé metody byla škola W. Wundta , Bergsonův intuitivismus a částečně i americký pragmatismus, který prosazoval názor: „že škola nemá podávat ucelené, systematicky utříděné vzdělání, ale má se soustředit v první řadě na získávání praktických dovedností a návyků důležitých pro život“ (Hendrich,1988:261).

Celkově přinesla přímá metoda do výuky cizích jazyků řadu pozitivních prvků, zejména protože zohledňovala skutečné potřeby společnosti, zdůrazňovala správnou výslovnost a ukotvila procvičování jazyka do reálných kontextů. „Základním nedostatkem však byla nesprávná představa, že osvojování cizího jazyka je stejný proces jako osvojování jazyka mateřského“ (Hendrich, 1988:261). Ve své reakci na nadužívání překladu v metodě gramaticko-překladové, vyloučila metoda přímá překlad úplně a dále zdiskreditovala formální mluvnickou disciplínu. Přeceňoval se význam rodilých mluvčích a zapomínalo se na osvětlování rozdílů mezi mateřským jazykem a jazykem cílovým. Žáci nebyli schopni analyzovat složitější texty a nedostávalo se jim ani dostatečného vzdělání v oblasti literatury.

Přímá metoda dosáhla značných úspěchů v soukromém sektoru, jak dokládá příklad amerických Berlitzových škol. Je však nutné brát v úvahu to, že výuka v těchto školách je placená, žáci jsou tudíž ke studiu silně motivováni. Dalšími body kritiky přímé metody, byl nedostatečný vědecký základ metody, což jí vyčítali především zástupci Reformního hnutí a také vysoké požadavky kladené na vyučující, které nemohly být v mnoha případech splněny.

Vyloučení mateřského jazyka často vedlo k tomu, že vyučující byl nucen komplikovaně osvětlovat význam určitých slov (což harvardský psycholog Roger Brown výstižně přirovnává k „slovní gymnastice“), a to i v případech, kdy by byl překlad mnohem efektivnější. (Richards a Rodgers,1991:11) Postupně se tedy ukázalo, že ani přímá metoda nebyla příliš vhodná pro plošné použití ve výuce cizích jazyků na veřejných školách. To bylo hlavním důvodem ke vzniku nové metody, která se pokusila spojit pozitivní prvky gramaticko-překladové i přímé metody. Tato analyticko-syntetická metoda je dnes známá pod názvem metoda zprostředkovací.

1.7 Zprostředkovací metoda

Zprostředkovací metoda vycházela ve své podstatě z metody přímé, nejedná se tedy o metodu zcela novou. Stejně jako tomu bylo v případě přímé metody, i zprostředkovací metoda klade důraz nejprve na mluvenou stránku jazyka a správnou výslovnost. Důležitou roli zde hrají imitace a analytický postup, ke kterému se však přidávají i rozbor struktury a gramatiky jazyka. Ve výkladu se používá dedukce i indukce a v pokročilejších fázích výuky se přistupuje i k překladu, kterým se utvrzuje znalost slovní zásoby a mluvnických pravidel, a který se používá pro zdůraznění rozdílů mezi mateřským a cílovým jazykem. Kromě jazyka jsou žáci seznamováni i s literaturou a kulturou dané cizí země. Jedním z významných teoretiků této metody byl J. O. Hruška, který ve své *Methodologii jazyka francouzského a německého* z roku 1916 uvádí:

„Úkolem pěstění mluvnice není logika, jakož nejsou mluvnické zákony logikou podmíněny, ani psychologie ani historie jazyka ani učení mateřštině, nýbrž aby podporovalo naučení řeči, a k oněm oborům může za daných poměrů u nás míti zřetel jen potud, pokud hoví tomuto hlavnímu úkolu a jen příležitostně“
(Hruška, 1916:148)

Zprostředkovací metoda stanovila reálné cíle, kterých bylo možno dosáhnout v prostředí veřejné školy. Oproti přímé metodě se nesnažila dosáhnout přesné výslovnosti a dokonalé plynulosti v jazyce, ale spojovala v sobě i cíle výchovně-vzdělávací, rozvíjela tedy logické myšlení a utvářela hodnoty žáků. Díky této metodě mohli žáci snadněji proniknout do zákonitostí cizí kultury.

Efektivita zprostředkovací metody byla podmíněna v první řadě osobou učitele, který musel být odborníkem v daném jazyce, ale zároveň musel mít dobře vyvinuté pedagogické schopnosti a temperament. V druhé řadě byla úspěšnost metody ovlivněna i počtem žáků ve skupině, které u nás nebyly snad kromě obchodních učilišť redukován a vyučovacím prostředím obecně. Na počátku 20. století byl

nedostatek učitelů, kteří by byli dostatečně připraveni a informováni, aby mohli tuto novou metodu úspěšně uplatnit v praxi, proto se jí bohužel nedostalo větší pozornosti.

2 Alternativní metody ve výuce cizích jazyků

V předchozí kapitole jsme se seznámili s vývojem tradičních metod používaných ve výuce cizích jazyků. Jak je patrné již z názvu druhé kapitoly, jejím hlavním předmětem budou metody alternativní, přesněji řečeno, jejich charakteristiky, stručný přehled jejich historického vývoje a také zhodnocení jejich přínosu a případných nedostatků. Samotný termín „alternativní metody“ naznačuje, že se jedná o takové metody, které nějakým specifickým způsobem reagují na tradiční či většinové pojetí jazykové výuky a nabízejí k němu jistou alternativu. Samotné rozdělení jednotlivých metod na alternativní a tradiční však není vždy zcela jednoznačné. V současnosti se mezi tradiční metody řadí metoda gramaticko-překládová a metoda přímá. Když si ale připomeneme vývoj přímé metody, dojdeme k závěru, že z jistého úhlu pohledu byla tato metoda vlastně reakcí na metodu gramaticko-překládovou a tudíž byla v počátcích svého vývoje chápána také jako metoda alternativní.

Důvodů pro vznik alternativních metod je hned několik. Mezi nejdůležitější z nich však patří nespokojenost s tradičními vzdělávacími metodami a snaha o kompenzaci jejich nedostatků novými, často netradičními postupy, založenými kromě lingvistického základu především na nově získaných poznatcích z oboru psychologie, pedagogiky, antropologie, sociologie či filosofie. Zde uvádím výstižnou citaci H. Hammerlyho, v níž jsou shrnuty základní nedostatky tradičních metod:

„V plánu jazykovém gramaticko-překládová metoda postrádá orientaci na audio-orální aspekt jazyka, z čehož vyplývá zanedbání výslovnosti a poslechu. Akcent na čtení a psaní je nepřirozený, neboť je v rozporu se základní funkcí jazyka, což je ústní komunikace. Další kritické aspekty spočívají v jisté izolovanosti prezentace slovní zásoby, v jejím odtržení od reálné jazykové situace, v převládajícím používání mateřštiny (vždy jako metajazyka), v dominanci překladu aktivního i pasivního ve fázi fixace, v celkovém opomíjení osobitosti žáka, jeho potřeby motivace, kreativity a v globálu jeho bytostné potřeby produktivních

komunikativních aktivit. Při těchto neefektivních technikách se generace žáků učily cizí jazyk bez schopnosti konverzovat, byť i na elementární úrovni.

Analogicky kritický je Hammerly rovněž metodám přímým:

„... právě jejich generální negace toho, co bylo (a je) v gramaticko-překladových metodách pozitivní, způsobuje základní nedostatky, zejména striktní zákaz používat mateřský jazyk, což vede k nedorozumění a následné demotivaci. Opomíjení transferu je psychologicky nepřijatelné, stejně jako očekávání, že žák si sám osvojí gramatiku indukci z cizojazyčného textu, v němž navíc nepřekládaná slovní zásoba mu zčásti či zcela uniká. Výuka cizímu jazyku podle této metody opomíjí především systém a systematicčnost. Hammerly zaměřuje svoji kritiku především na lingvistické aspekty těchto metod, jejich nedostatky však vidí i v plánu psychologickém, pedagogickém, antroposofickém a sociálním.“

(Hammerly, 1985,166-7)

Dalším faktorem, který přispěl ke vzniku alternativních metod, je bezesporu celkový vývoj naší společnosti a jejích hodnot. V současnosti se stále častěji objevují požadavky na humanističtější, svobodnější výuku, která by rozvíjela všechny stránky lidské osobnosti, a která by byla v souladu s lidskou přirozeností. Je to logická reakce na exaktně zaměřenou západní společnost orientovanou především na výkon. Stěžejním filozofickým proudem, který utváří současnou podobu alternativních metod je postmodernismus. Pedagogické myšlenky ovlivněné postmodernismem popisují člověka jako:

„, kontinuuálně se rozvíjející osobnost po celý jeho život, která je nejdříve objektem a posléze subjektem v tomto vzdělávacím procesu při neustálé inkorporaci nejširších jevů v oblastech vědy, techniky i kultury.“

(Choděra, 2000:56)

Z tohoto důvodu se při vývoji alternativních metod uplatnily nejen již zmiňované poznatky z různých věd, ale také se hojně využívá moderních technologií a více se dbá i na rozvoj etického a sociálního citění žáků.

V následující části této kapitoly uvádím přehled vybraných alternativních metod. Vzhledem k obrovskému počtu existujících metod jsem vybrala pouze ty, které nějakým výraznějším způsobem ovlivnily současnou podobu výuky cizích jazyků.

2.1 Ústní přístup a situační jazykové vyučování

The Oral Approach and Situational Language Learning

Počátky vývoje těchto metod sahají zhruba do dvacátých let dvacátého století a jsou úzce spjaty s britskou aplikovanou lingvistikou, v jejímž čele stály dvě významné osobnosti didaktiky cizích jazyků Harold Palmer a A.S. Hornby. Jejich koncepce výuky navazovala na práce takových lingvistů, jakými byli například Otto Jespersen a Daniel Jones, ale také na odkaz přímé metody. Hlavním cílem, o který usilovali, bylo vyvinout novou koncepci ve výuce orientovanou výhradně na ústní formu jazyka, ale zároveň založenou na pevných teoretických a vědecky doložených základech, které dosavadní přímá metoda postrádala. Výsledkem byla celá řada systematických studií principů a procedur, které mohly být aplikovány při výběru a organizaci obsahu jazykového kurzu.

Jedním z prvních faktorů, kterým se podrobněji zabývali, byl výběr slovní zásoby. Na toto téma proběhla celá řada výzkumů, z nichž většina se shodovala v tom, že slovní zásoba je jedním z nejdůležitějších aspektů výuky jazyků. Jako jádro slovní zásoby bylo frekvenční analýzou určeno cca 2000 základních slov, která se nejčastěji vyskytovala v psaných textech. Michael West, který se zabýval postavením anglického jazyka v Indii dvacátých let dvacátého století, sestavil spolu s dalšími specialisty v roce 1936 průvodce slovní zásobou potřebnou k výuce angličtiny jako cizího jazyka „*The Interim Report on Vocabulary Selection*“, jež byl později revidován a v roce 1953 vydán jako „*A General Service List of English Words*“. Tento frekvenční slovník se brzy stal standardní referenční příručkou při vývoji nových výukových materiálů.

Paralelně se zájmem o vymezení principů výběru slovní zásoby, stoupal i zájem o gramatický obsah jazykových kurzů. Palmer zdůrazňoval především

problémy související s gramatikou, kterým musí žáci při studiu cizích jazyků čelit a snažil se o vývoj univerzálních postupů, jak vyučovat základní gramatické struktury prostřednictvím ústního přístupu. Na základě výzkumu, který Palmer vedl od roku 1922 do začátku II. světové války v Japonsku v *Institute for Research in English Teaching*, který zde založil, sestavil proslulé substituční tabulky, jež svojí systematičností, přehledností a logickým členěním usnadnily pochopení a následné osvojení gramatických struktur mnoha generacím žáků. Důraz byl kladen zejména na to, aby měli žáci co nejčastěji možnost prakticky procvičovat gramatické struktury ústní formou, vždy zakotvené v dané komunikační situaci, která odpovídá skutečnosti.

Z lingvistického hlediska vychází tato metoda z tradice britského strukturalismu. Z hlediska psychologického navazuje na behavioristické teorie učení, jako procesu vytváření návyků. Jazyk je nahlížen nejen z hlediska lingvistického ale i sociálního.

Tomuto pojetí odpovídají i hlavní zásady ústního přístupu ve výuce cizích jazyků:

- Výuka cizího jazyka vždy začíná v jeho mluvené podobě. Učivo je nejdříve prezentováno ústně, pak až v psané podobě.
- Cílový jazyk je hlavním jazykem výuky.
- Nové učivo je vždy prezentováno a procvičováno situačně.
- Výběr slovní zásoby je vždy podřízen komunikativním potřebám dané hodiny.
- Gramatické struktury jsou prezentovány postupně a systematicky od jednodušších ke komplexnějším.

- Ke čtení a psaní se přistupuje až tehdy, mají-li žáci dostatečnou úroveň lexikálních i gramatických znalostí

Třetí výše zmiňovaná zásada se nejvýrazněji prosadila v tzv. situačním nebo také **strukturně-situačním přístupu ve výuce jazyků** v padesátých a šedesátých letech. Touto teorií, o níž byla napsána celá řada odborných článků, se zabýval zejména A. S. Hornby.

Stejně jako tomu bylo v případě přímé metody, i v situačním vyučování se uplatňovaly zejména induktivní postupy a to nejen s ohledem na gramatiku, ale i při prezentaci nové slovní zásoby. Význam slov nebo gramatických struktur nebyl osvětlen ani překladem, ani výkladem v rodném nebo cílovém jazyce. Od žáků se očekávalo, že budou schopni význam odvodit ze situace, ve které byl prezentován a také, že budou cizí jazyk používat i mimo výuku. Stejně jako většina metod, snaží se i situační jazykové vyučování o rozvoj čtyř základních kompetencí: poslechu, mluvení, čtení a psaní. Základem tohoto způsobu výuky je vždy strukturní syllabus, který sestává z výčtu gramatických struktur a vzorových vět, uspořádaný podle pořadí ve kterém jsou jednotlivé jevy prezentovány a dále ze seznamu potřebné slovní zásoby.

Zdůrazňována je jak správná výslovnost, tak gramatická přesnost. Čtení a psaní vychází z kontrolovaného mluveného nácviku základních gramatických jevů. Vyučující se vždy snaží omezit chyby na minimum. „Situací“ v situačním vyučování rozumíme to, že se při výuce uplatňují konkrétní předměty, obrázky a reálie, které mohou být spolu s gesty, mimikou a různými činnostmi využity k demonstraci významu nových jazykových jevů. Za prvotní a pro žáka nejbližší prostředí, ze kterého se vychází je považováno prostředí učebny.

Nejčastěji používanými technikami jsou: řízené opakování, substituční cvičení, diktáty, drilová cvičení, a kontrolovaný nácvik čtení a psaní. Dále se využívá i práce ve skupinách nebo v párech. V počáteční fázi žáci poslouchají a opakují, co jim vyučující říká, odpovídají na otázky nebo reagují na pokyny. Později sami aktivně tvoří otázky a ptají se jeden druhého. Úspěch této metody vždy závisí na učiteli, který prezentuje nové učivo, slouží žákům jako model pro cílový jazyk, moderuje průběh hodiny a organizuje následnou kontrolu znalostí.

Výukové materiály sestávají z učebnice a dalších převážně vizuálních pomůcek. Učebnice obsahují detailně organizované plány hodin odpovídající probíraným jazykovým jevům a zpravidla jsou bohatě ilustrované. Učebny jsou také často vybaveny nástěnnými mapami, obrazy nebo tabulkami, využívá se film, projektor, video i poslechové nahrávky, ale základním pilířem této metody stále zůstávají efektivní učební postupy a propracovaný didaktický systém.

Podle Palmera musí jazyková výuka vždy obsahovat tři základní procesy:

- získávání nových vědomostí
- fixování vědomostí v paměti opakováním
- používání vědomostí v praxi

Celkově v sobě tato metoda spojuje řadu hodnotných poznatků z oblasti lingvistiky, pedagogiky a psychologie, které jsou i nadále využívány v moderních způsobech výuky jazyků. Dlouhodobá praxe dokládá, že díky své propracovanosti a systematičnosti může situační jazykové vyučování splnit mnohá očekávání. Je však nutné zajisti základní předpoklad její úspěšnosti, a tím je po všech stránkách dostatečně připravený vyučující, na něhož jsou kladeny nemalé nároky (musí nejen dokonale znát a ovládat cílový jazyk, jeho strukturu a výslovnost, ale musí mít také rozvinuté organizační schopnosti a ostatní sociální dovednosti).

2.2 Audiolingvální metoda

The Audiolingual Method

Prozatím jsem v této kapitole zmiňovala pouze metody vyvinuté v Evropě. Do vývoje nových přístupů ve výuce cizích jazyků však výrazným způsobem zasáhly i Spojené státy americké. Tamní situace byla do značné míry podobná situaci v Evropě. Dlouhou dobu se pro výuku cizích jazyků používala tradiční gramaticko-překladová metoda, která se zde zaměřovala zejména na porozumění psanému textu, proto se někdy označuje také jako metoda čtecí. Rozsáhlejší změny přinesl až vstup Spojených států do druhé světové války. Rapidně se zvýšila potřeba lidí, kteří byli schopni plynule hovořit německy, francouzsky, italsky, čínsky, japonsky, malajsky a dalšími jazyky, a kteří by mohli pracovat jako překladatelé, asistenti v šifrovacích programech, tlumočníci atd. Dále bylo potřeba zaměřit se více na fonetickou stránku daných jazyků, protože přirozená a bezchybná výslovnost byla jedním z důležitých předpokladů, aby mohli američtí agenti případně nepozorovaně proniknout na nepřátelské území. Dosavadní čtecí metoda totiž tyto kompetence příliš nerozvíjela.

V roce 1942 byl tedy započat speciální tréninkový armádní program „*Army Specialized Training Program*“, jehož cílem bylo vyvinout nové a efektivnější metody pro výuku cizích jazyků. Tohoto programu se zúčastnilo více než padesát amerických universit. Inspirace pro nově vznikající metody vycházela z evropských zkušeností s přímou metodou, ale i z americké lingvistické školy. Lingvisté a antropologové jako například Leopold Bloomfield už v rámci svých dřívějších studií vyvinuli metody, díky nimž se učili původní indiánské jazyky, které později analyzovali. Chyběli však výukové materiály. Bloomfieldova metoda („*informant method*“) byla založena na využití rodilého mluvčího (*informant*), který poskytoval vzorové fráze a slovní zásobu určené k imitaci. Při takových jazykových „*sezeních*“ vždy asistoval lingvista, který byl speciálně vyškolen tak, aby byl z projevu rodilého

mluvčí schopen abstrahovat základní strukturu daného jazyka. Po čase byl žák i lingvista schopni zapojit se do rozhovoru s rodilým mluvčím a využívat i základních gramatických znalostí. Spíše než na pedagogických postupech byla tato metoda založena na velmi intenzivním kontaktu s cizím jazykem. Studenti v takovýchto projektech studovali jazyk obvykle deset hodin denně, šest dní v týdnu. Celý kurz byl rozdělen cca do patnácti hodin drilových cvičení za účasti rodilého mluvčí a cca dvacet až třicet hodin samostudia rozdělených do dvou nebo tří šestitýdenních bloků. Tento způsob výuky brzy převzala i americká armáda. V malých skupinkách dospělých, vysoce motivovaných žáků přinášela tato metoda výborné výsledky, avšak bylo zapotřebí obrovského úsilí jak ze strany žáků, tak ze strany lektorů. Tento armádní program trval sice pouhé dva roky, upoutal však pozornost nejen odborné akademické veřejnosti, ale i tisku, a to nejen v Americe, ale i v Evropě.

Přestože této „armádní metodě“ nebo audio-orální metodě, jak se jí brzy začalo říkat, chyběly pevnější vědecké a hlavně metodické základy, přesvědčila řadu amerických lingvistů, že v příštím vývoji výukových metod je třeba věnovat pozornost zejména intenzivním metodám založeným na ústní produkci jazyka. Nové vlny imigrantů z Evropy, ale i ostatních částí světa, kteří si potřebovali co nejrychleji osvojit angličtinu na komunikativní úrovni, ještě navýšili potřebu moderních vzdělávacích postupů ve výuce živých jazyků. To co však chybělo v této době nejvíce, byl prověřený vědecký základ, na kterém by bylo možné nové metody vystavět. Mezi univerzity, které se intenzivně zabývali vývojem nových výukových metod patřili zejména univerzity v Michiganu, Georgetownu, Washingtonu a Texasu. Nově vzniklý přístup byl charakterizován systematickou pozorností věnovanou výslovnosti a intenzivními ústními drily frází, jež později sloužily k demonstraci gramatických struktur. Přesto, že se v myšlenkovém základu tato metoda téměř shoduje s Ústním přístupem vyvinutým v Británii, vývoj těchto přístupů proběhl zcela odděleně a nezávisle.

Teoretický základ audiolingvální metody, jak byla tato metoda označena na konci padesátých let, čerpal z poznatků strukturní, aplikované a srovnávací lingvistiky a behaviorální psychologie. Pořadí rozvíjených kompetencí bylo následující: Na

prvním místě byl nácvik poslechu, následovalo cvičení výslovnosti za pomoci imitace a drilu, a až později byly rozvíjeny ostatní kompetence mluvení, čtení a psaní. Jazyk byl často ztotožňován s promluvou „speech“ a k jeho osvojení docházelo díky uchopení jeho základní struktury. Nově vyvinuté učební materiály byly sestavovány zejména lingvisty a psychology, chyběl tudíž pedagogický aspekt. I přesto se tato metoda silně prosazovala ve výuce cizích jazyků až do konce šedesátých let a v soukromém sektoru je hojně používána i dnes.

Základní východiska audiolingvální metody by se dala shrnout do následujících bodů:

- Učení se cizímu jazyku je v základě chápáno, jako mechanické tvoření si určitých návyků (habits) Dobré návyky jsou tvořeny zejména tvořením správných odpovědí, ne učením se z chyb. Memorováním dialogů a drilovým nácvikem jednotlivých struktur je minimalizován počet chyb.
- Jednotlivé složky jazyka si žáci osvojí lépe, budou-li nejprve prezentovány v ústní podobě a pak teprve v podobě psané. Základem všech jazykových kompetencí je poslechový a ústní dril (aural-oral dril)
- Analogie je lepším základem ve výuce jazyků nežli analýza. Analogie v sobě obsahuje procesy generalizace (zobecnění) a diskriminace (rozlišování). Vysvětlení pravidel je žákům podáno až ve chvíli, kdy si danou strukturu osvojili v řadě odlišných kontextů. Drily podporují u žáků vytváření korektních analogií. Z toho plyne, že přístup k výuce gramatiky má být spíše induktivní.
- Význam slov, v pojetí jakým ho chápou rodilí mluvčí, může být objasňován pouze v lingvistickém a kulturním kontextu, nikdy izolovaně. Výuka v sobě tedy zahrnuje i aspekty kulturního systému národa mluvícího cílovým jazykem. (Revers 1964: 19-22 v R. and R. 51 – překlad A.K.)

Role žáků se podobá z hlediska behavioristické psychologie postavení organismu, který je určitými technikami veden k požadované reakci. Důraz se klade na imitaci, ale i na interakci žáků a vyučující, který má pak lepší možnost eliminovat případné chyby. Tím, že žáci pečlivě poslouchají, napodobují výslovnost vyučujícího a reagují na zadání, utváří si vlastně nový typ jazykového chování a návyku.

Učitel má v audiolingvální metodě ústřední a vedoucí roli. Je modelem cílového jazyka, kontroluje proces učení, jeho rozsah i obsah. Výuka cizímu jazyku je chápána jako výsledek cílené interakce mezi učitelem a žáky.

Zejména v počátečních fázích se výukové materiály omezují pouze na příručku pro učitele. Používání učebnic u začátečníků se nedoporučuje, protože by vnímání psané podoby jazyka mohlo narušovat proces sluchového učení a následné imitace. Učebnice, jež se používají u pokročilejších žáků sestávají výhradně z dialogů a drilových cvičení. V audiolingválních kurzech hraje zásadní roli i používání nahrávek. Zejména v případě, není-li vyučující rodilým mluvčím, slouží tyto nahrávky jako model cílového jazyka. Hodiny probíhají obvykle podle následujícího schématu:

- Žáci nejprve poslouchají modelový dialog a pak jej řádku po řádce opakují jednotlivě i sborově. Učitel dohlíží na správnou výslovnost, intonaci i plynulost jejich projevu. Oprava chyb je okamžitá a přímá. Postupně se žáci dialog naučí nazpaměť a sborově ho přeřkávají ve skupinách podle jednotlivých postav, které se v dialogu vyskytují.
- Dialog je následně upraven do podoby odpovídající reálné situaci, nebo potřebám žáků a opakovaně přehrán studenty.
- Vybrané gramatické jevy jsou z dialogu izolovány a použity v následných drilových cvičeních, která jsou nejdříve procvičována sborově a později i individuálně. Vysvětlování gramatiky je omezenou pouze na úroveň, která je nezbytně nutná pro fungování výuky.
- Studenti pak mohou pokračovat v práci s učebnicí a dalšími typy cvičení pro čtení, psaní a slovní zásobu. V počátečních fázích se psaní

omezuje jen na „opisování“ modelových vět a jejich nepatrné úpravy. Později žáci píšou vzorové věty a menší samostatné kompozice na zadané téma.

- Další aktivity následují nejčastěji ve specializované jazykové laboratoři, kde se pokračuje v různých typech drilových cvičení.

Odklon od audiolingvální metody na konci šedesátých a v sedmdesátých letech byl způsoben zejména změnami v lingvistických teoriích jazyka, na něž měl největší vliv generativní gramatik Noam Chomsky. Mimo to byla audiolingvální metoda kritizována i pro své nedostatečné pedagogické základy a často ne vždy optimální výsledky. Žáci měli potíže zejména s aplikací poznatků z hodin jazyka v reálném životě a kurzy jim často připadaly nezáživné a monotónní. V dnešní době se uplatňují prvky audiolingvální metody zejména při nácviu výslovnosti a mechanickém učení jednotlivých jazykových struktur. Jak jsem již zmiňovala, audiolingvální metoda se v mnoha ohledech shoduje s Ústním přístupem (Situační výukou jazyků), který byl však odvozen na základě metody přímé.

2.3 Metoda celkové fyzické odpovědi

Total Physical Response – T.P.R.

Total physical response (TPR) je metoda výuky cizích jazyků založená na koordinaci řeči a určité činnosti. Cizí jazyk je tedy vyučován především prostřednictvím fyzické aktivity. Zakladatelem této metody byl americký profesor psychologie James Ascher, jenž čerpal z poznatků vývojové psychologie, teorie učení, humanistické pedagogiky, ale také z odkazu svých předchůdců (např. Harold a Dorothy Palmer 1925 nebo F. Gouin). Ascher vycházel zejména z teorie paměťových stop („trace teory“) podle které platí, že čím intenzivněji a častěji budou tyto paměťové stopy posilovány, tím dokonalejší bude asociační paměť, a tak si lépe danou informaci vybavíme. Dalším poznatkem z psychologie, který Ascher do své koncepce zabudoval, bylo také rozdílné fungování mozkových hemisfér.

Zjednodušený pohled na fungování obou hemisfér je asi následující: Zatímco levá hemisféra řídí usuzování, logiku, prostorové a analytické myšlení, pravá hemisféra řídí emoce a kreativitu. Ve skutečnosti to není tak, že by různé informace zpracovávala pouze jedna část mozku, ale odlišný je způsob jakým je hemisféry zpracovávají. V tradičním pojetí výuky je většinou kladen důraz na úkony řízené levou hemisférou, oproti tomu alternativní metody jako je právě T.P.R a další (sugestopedie, sofrologie...) se snaží nejen o zapojení pravé hemisféry ale i zlepšení komunikace obou hemisfér. Jazyk je totiž natolik komplexní záležitostí, je se při zpracovávání jeho jednotlivých složek uplatňují střídavě obě hemisféry.

V T.P.R se k aktivizaci pravé hemisféry používá pohyb, protože díky využití pohybových aktivit dochází k upevnění paměťové stopy, při současném zapojení obou hemisfér a tím i ke snadnějšímu přenesení informace a její fixaci v dlouhodobé paměti.

Ascher předpokládal, že úspěšný způsob výuky cizího jazyka pro dospělé má být založen na podobných principech, které fungují u dětí učících se mateřský jazyk. Jeho pojetí však bylo výrazně odlišné od pojetí metody přímé. Všiml si, že promluvy adresované dítěti jsou z velké části různé typy pokynů, na které dítě nejprve reaguje fyzicky a až později začne samo vytvářet slovní odpovědi. Dále Ascher čerpal z humanistické psychologie, jež se v jeho teorii odráží zejména v tom, že zohledňuje emoční faktory ovlivňující jazykové učení. Snažil se tedy o vytvoření pozitivního prostředí a minimalizaci stresu u žáků, jež má učení usnadnit. Nejdůležitějším prvkem však byla posloupnost jednotlivých kompetencí, které si žáci osvojují. Metoda T.P.R. se proto vždy řídí následujícími pravidly :

- schopnost porozumět mluvenému projevu vždy musí předcházet jakové produkci žáků
- k produktivním řečovým dovednostem (mluvení, psaní...) se přistupuje až tehdy mají-li žáci dostatečně zvládnuté dovednosti receptivní
- dovednosti osvojené pomocí poslechu se uplatňují i v dalších kompetencích
- učení má zdůrazňovat význam spíše než formu sdělení
- výuka by měla být vedena tak, aby byl minimalizován stres žáků

Ascher ale nebyl prvním pedagogem, který se touto problematikou zabýval. Při vývoji koncepce T.P.R. čerpal ze zkušeností svých předchůdců Gouina a Palmera. V důrazu na receptivní dovednosti a používání konkrétních fyzických činností můžeme vidět paralelu s Gouinovým pojetím přímé metody, v němž využíval krátké sekvence akčních sloves (action verbs) pro demonstraci a upevnění konkrétních jazykových jevů. Harold Palmer, který se zabýval situačním učením, doporučoval strategii podobnou T.P.R. zejména v počátečních fázích výuky. Ve své knize *English Through Actions* vydané poprvé roce 1925 v Tokiu a později upravené v roce 1959 uvádí:

„ no method of teaching foreign speech is likely to be economical or successful which does not include in the first period a very considerable proportion of that type of classroom work which consists of the carrying out the pupil of orders issued by the teacher” (Palmer and Palmer 1959:39 v Richards and Rogers 1991: 88)

Mimo těchto úvah vycházel Ascher i z behavioristické teorie stimulů a reakcí (S-R). Učitelův pokyn je stimulem a od žáka se očekává reakce ve formě konkrétní činnosti, nebo později i verbální odpovědi.

Stejně jako je tomu u většiny alternativních metod, i metoda T.P.R. klade nemalé nároky na osobu vyučujícího. Velkou roli zde hraje nejen odborná připravenost, ale také osobnostní charakteristiky učitele, které se uplatňují při minimalizaci stresu a tvorbě pozitivního a tvůrčího prostředí. Ascher doporučoval podrobnou písemnou přípravu každé hodiny, a dokonce každého jednotlivého pokynu, protože jejich sled je při hodině tak rychlý, že učiteli nezbývá prostor pro spontaneitu. Učitel je tedy vedoucím činitelem v hodinách, a to dokonce i v případě, že dochází k interakci mezi žáky, neboť tuto interakci svými pokyny zahajuje a usměrňuje. Zároveň je i modelem, podle něhož si žáci budují v mysli nové kognitivní mapy pro cílový jazyk, volí učivo, demonstruje nové učivo, vybírá učební pomůcky atd. Je tedy jakýmsi režisérem, který je by však měl být vždy laskavý a měl by k žákům přistupovat podobně jako rodič k dětem. Stejně jako rodič má vyučující přistupovat k opravování žáků. Ze začátku učitel toleruje většinu chyb a dbá na to, aby žáky přimluvení kvůli opravám nepřerušoval. Postupem času opravuje stále častěji a tím doladuje případné nedostatky, ale vždy se dbá na to, aby žáka nedemotivoval.

Role výukových materiálů v této metodě je značně sporná, neboť v počátcích učitel využívá pouze svůj hlas, gesta a pohyb. Později začíná používat okolní předměty: knihy, tužky, sešity, tabuli, nábytek atd. U pokročilejších studentů se přechází ke komplikovanějším pomůckám jako jsou různé obrazové tabule, reálie, mapy, seznamy slovíček atd.

Žák vystupuje během hodin T.P.R svým způsobem v roli herce, jež nejdříve pasivně poslouchá pokyny vyučujícího a až později začíná aktivně používat cizí jazyk. Jak jsem již zmínila, důležitým faktorem jsou zde pozitivní emoce a eliminace stresu.

Žák nemá vliv ani na obsah ani na formu hodiny, což má spolu s vlídným ale autoritativním působením vyučujícího zaručit plynulé a bezstresové přijímání nových informací a pocit jistoty.

Základní kurz, který Ascher podrobně navrhl, byl původně určen dospělým imigrantům, který se učili angličtinu v anglicky-mluvicím prostředí a byl rozdělen do cca 159 výukových hodin (Richards and Rodgers 1991: 95) založených na drilových cvičeních. Během jedné vyučovací hodiny si žák může osvojit 12-16 nových lexikálních jednotek. Pořadí rozvíjených kompetencí je porozumění mluvenému projevu vyučujícího, samostatný mluvený projev, čtení a nakonec písemný projev. Učitel postupuje podle následujícího schématu:

- Vyučující vysloví pokyn a sám ho názorně předvede.
- Vyučující zopakuje identický pokyn a vyzve žáky, aby jej provedli současně s ním.
- Vyučující znovu opakuje pokyn a žáci jej už realizují sami.
- Vyučující vnese nějaký nový, často humorný prvek do předcházejícího pokynu a žáci jej opět realizují sami.
- Žáci čtou nahlas z tabule uvedené příkazy a zapisují si je. (kombinace motorické aktivity, vizuálního a sluchového vnímání jazykových jednotek)
- Jeli-li žák jistý, sám může pokyn zadat spolužákům.
- Předchozí pokyny jsou zapojovány do komplexnějších, motivačních aktivit . (dramatizace, hry...)

Celkově tato metoda přináší nový a zajímavý pohled na výuku cizích jazyků . V běžné pedagogické praxi by však byla zřejmě realizovatelná jen velmi obtížně, proto se doporučuje používat ji příležitostně jako zpestřující techniku v kombinaci s jinou metodou. Setkat se s ní dnes můžeme převážně v soukromých placených kurzech pro dospělé, ale stále větší uplatnění nachází i v kurzech pro děti předškolního věku (éducation précoce), které se učí cizí jazyk aniž by uměly číst a psát. Nebezpečím této metody je, že učitel nemá po dlouhou dobu kontrolu nad tím,

upevňuje-li si žák daný jazykový jev správně, jelikož žáci začínají jazyk aktivně používat až po delší době a učiteli tak chybí zpětná vazba. Také vysoké nároky kladené na vyučující při hodinách vedených metodou T.P.R. jsou nemalou překážkou jejího širšího uplatnění, neboť učitel musí být nejen dokonale pedagogicky a jazykově připraven, ale musí mít i výbornou fyzickou kondici a musí být značně kreativní.

2.4 Sugestopedie

Sugestopedie je metoda, vyvinutá původně bulharským psychologem a pedagogem Georgiem Lozanovem v roce 1971, která vychází ze specifických postupů doporučovaných při výuce jazyků na základě poznatků Sugestologie – vědy o neracionálních či neuvědomělých vlivech, na něž lidské bytosti neustále reagují. Využití těchto poznatků v praxi má vést k optimalizaci procesu učení.

Když se řekne sugestopedie, většina pedagogů si vybaví specifické uspořádání a dekorace učebny, která je luxusně vybavená moderním nábytkem a v pozadí soustavně hrající hudbu, jež dokresluje pozitivní a uvolněnou atmosféru výuky. Stejně jako tomu bylo u T.P.R., i sugestopedie se snaží o aktivizaci obou hemisfér mozku, minimalizaci učebního stresu a pozitivní emoční prostředí. Lozanov při tvorbě své koncepce vyšel nejen z poznatků psychologie o fungování mozku a jejich podílu jeho hemisfér na procesu osvojování si cizího jazyka, ale nechal se inspirovat i určitými prvky jógy (rytmické dýchání, relaxace, koncentrace, navození změn stavu vědomí atd.). Dalším zdrojem inspirace byla pro Lozanova sovětská psychologie, pod jejímž vlivem a také pod vlivem tehdejší politické situace hlásal, že všichni studenti jsou při takovém způsobu výuky schopni dosáhnout stejné úrovně a nezáleží na tom, kolik času studiu věnují mimo samotnou vyučovací hodinu.

Kromě učitele se podle Lozanova žák učí i od druhých žáků a z prostředí, které jej obklopuje. Proto se velmi dbá na estetické uspořádání učebny, které má za úkol aktivizovat pravou hemisféru. Sugestopedie kombinuje vlivy vizuální společně s vlivy auditivními. Mimo vybavení učebny je dalším důležitým prvkem této metody využití hudby. Hudba zde hraje roli terapeutickou – pomáhá žákům uvolnit se, přispívá k eliminaci stresu a pomáhá rozvoji pozitivních emocí. Další nezbytnou složkou je rytmus, který napomáhá při koncentraci a který se odráží i ve způsobu, jakým vyučující recituje nebo čte cizojazyčný text.

Hodiny sugestopedie probíhají podle následujícího jednotného schématu:

Na počátku hodiny žáci poslouchají hudbu ze záznamu, učitel jim ponechá čas na to, aby mohli chvílku relaxovat a připravit se tak na následnou koncentraci na cizojazyčný dialog, který jim vyučující čte podle rytmu hudby. Žáci ve svých učebnicích současně sledují dialog a v druhém sloupci jeho paralelní překlad. Současně tedy vnímají zvukovou a psanou podobu cizojazyčného textu, jeho rytmus a překlad. Mezi první a druhou částí je zařazena několikaminutová pauza jak v hudbě, jež má podobu jakéhosi klasického barokního koncertu, tak i ve čtení dialogu, která slouží k umocnění aktivizace žáků a jejich soustředění. Při druhém čtení už žáci naslouchají se zavřenými knihami a následně mohou pokládat libovolné otázky. Po třetím čtení následuje diskuze týkající se dialogu, čtou se další doprovodné texty a pracuje se se slovní zásobou. Na konci hodiny žáci v tichosti odchází z učebny. Doporučuje se, aby si žáci doma text ještě jednou přečetli před spaním a pak ráno po probuzení. Kurzy sugestopedie trvají přibližně třicet dní a sestávají z deseti učebních celků. Výuka probíhá čtyři hodiny denně, šest dní v týdnu. Jedná se tedy o značně intenzivní jazykové působení. Centrem každé hodiny je dialog sestávající cca z 1200 slov, doprovázený seznamem slovíček a gramatickým komentářem. Obtížnost textů se postupně zvyšuje na úrovni gramatiky i slovní zásoby. První hodina slouží k rozdělení žáků do skupin a k diagnostice jejich znalostí. počáteční fáze výuky zahrnuje imitaci, otázky a odpovědi, čtení a následnou práci s cca 150 novými jazykovými jednotkami, které jsou prezentovány v každé lekci. V druhé fázi vyučující podporuje žáky v tom, aby tvořili nové kombinace jazykových jednotek, jež si osvojili v první fázi práce s dialogem. Čtou se doprovodné texty a eseje související s obsahem úvodního dialogu. Žáci se aktivně zapojují do konverzace a při čtení dialogu hrají role jednotlivých postav. Studenti si volí v cílovém jazyce nová jména a dokonce i nové osobnosti, se kterými pak operují v průběhu celého kurzu. Jednotlivé role jsou částečně naplánované, ale předost se dává vždy spontánnímu vyjadřování a jednání.

Hlavní rolí učitele je připravit takovou situaci a učební atmosféru, která by napomáhala co nejefektivnějšímu osvojování si jazyka. K tomu slouží následující zásady sugestopedie:

- Vyučující musí dávat najevo absolutní důvěru v tuto metodu.

- Vyučující musí vždy vystupovat kultivovaně. To se týká nejen chování, ale i vzhledu a stylu oblékání.
- Vždy musí pečlivě připravovat a sledovat průběh zejména počátečních fází výuky a věnovat velkou pozornost výběru hudby i úpravě učebny.
- Zajistit aby žáci měli v průběhu kurzu vždy pozitivní přístup k učení
- Testovat znalosti a v případné špatné výsledky sdělovat co nejšetrněji.
- Zdůrazňovat spíše globální než analytický přístup k probíranému učivu.
- Zachovávat si nadšení.

Z toho vyplývá, že proto aby byli vyučující schopni efektivně používat metodu sugestopedie, musí nutně absolvovat speciální přípravné a motivační kurzy.

Od studentů se v kurzech sugestopedie očekává, že budou schopni a ochotni se po dobu kurzu, osvobodit od myšlenek na každodenní problémy a soustředit se plně na výuku, neboť právě momentální psychické rozpoložení žáků je jedním z hlavních faktorů ovlivňujících úspěšnost této metody. Studenti se nesmí snažit o analytický rozbor učiva, ale musí se dostat do určitého pseudo-pasivního stavu, ve kterém na sebe nechávají působit nejen učivo ale i okolní prostředí, hudbu a ostatní účastníky kurzu. Dalším požadavkem je uznání autority vyučujícího a ochota vrátit se jakoby znovu do pozice dítěte, které si má hrát podle pravidel, které mu vyučující předkládá. Aktivity během kurzů sugestopedie nezahrnují pouze jazyk a práci s ním, ale také názornou dramatizaci dialogů, různé soutěže a hry, gymnastická cvičení, různé formy relaxace, zpívání písní atd. Vzhledem k tomu, že se tato metoda v současnosti uplatňuje zejména v soukromých jazykových agenturách a v kurzech pro dospělé, kde je třeba počítat i s nutností překonat počáteční ostych studentů a podporovat jejich spontaneitu, sebedůvěru a dětské nadšení učit se. Z toho vyplývá, že tento kurz není příliš vhodný pro analyticky zaměřené, introvertní žáky, jimž by přinášel spíše sérii

frustrujících zážitků. Skupina žáků by měla být v ideálním případě sociálně homogenní, což také napomáhá k snadnějšímu a rychlejšímu vytvoření dobrých vztahů.

Celkově je dnes sugestopedie velmi oblíbenou moderní metodou výhradně určenou pro soukromou, placenou výuku, protože pro svou nákladnost by nebylo možné ji plošně aplikovat ve státním školství. Nebezpečí této metody nevidím ani tak v její koncepci výuky, jako spíše v přehnaném očekávání žáků, kterým v rámci reklamních kampaní nabízejí jazykové agentury sugestopedii jako univerzální způsob, jak se bez námahy a hravou formou efektivně naučit cizí jazyk. Nadsazená očekávání tak často jen prohlubují frustraci z případného neúspěchu, navíc zesílená pocitem zbytečně vynaložených finančních prostředků a času. I sám Lozanov mluví o sugestopedii v určitém ohledu jako o moderním „*suggestive-desuggestive ritual placebo-system*“ (Lozanov, *Suggestology and Outlines of suggestopedy* 1978:267). Hammerly (1985, 170) vytýká této metodě i nedostatečnou systematickosti a opomíjení gramatiky. Tím, že se sugestopedie spoléhá výhradně na indukci a neuvědomělé osvojování si struktury jazyka, hrozí žákům, že si o něm vytvoří mylné představy.

2.5 Sofrologie

Sofrologie je další, z řady metod, jež se snaží o aktivizaci obou mozkových hemisfér. Je to ve své podstatě metoda velmi podobná sugestopedii, ale její těžiště leží v tzv. dynamické relaxaci. Mimo poznatků z lékařské psychologie a teorií o zvládnání stresu, čerpá především z různých západních i orientálních technik relaxace (jóga, holotropní dýchání atd.), což je typické právě pro období šedesátých let, kdy tato metoda vznikla. Původně sofrologie sloužila jako jedna z terapeutických metod v klinické psychologii, ale postupně se jí začalo využívat i ve výuce cizích jazyků a v dalších oblastech, kde je potřeba memorovat velké množství informací.

Obdobně jako u sugestopedie je hlavním faktorem ovlivňující úspěšnost této metody celkové pozitivní naladění a uvolněnost žáků, kteří se pak mohou lépe soustředit na učivo. Důraz je kladen na odstranění všech negativních emocí a stresu. Využívají se různé procesy, které napomáhají odstranit inhibice zejména při ústní komunikaci. Podvědomé děje napomáhající k osvojení jazyka jsou pokládány za důležitější než jeho analýza.

V hodinách se střídají části výkladové, kdy se mimo jazykových prostředků využívají multimediální animace a různé doprovodné zvukové a vizuální efekty, jež mají za úkol stimulovat pozornost žáků, s částmi relaxačními a motivačními, kdy se využívá specifických dýchacích cvičení, protahovacích a dynamizačních cvičení a cvičení stimulující paměť. Do výuky je kromě nácviku mluvení zahrnuto i psaní. Kurzy jsou často doprovázeny auto-evaluačními semináři, které mají rozvíjet nezávislost žáků. Za zakladatele této metody se považuje Alfonso Caycedo (narozen 1932), kolumbijský neuro-psychiatr, který však působil zejména ve Španělsku.

2. 6 Tichá metoda, Metoda mlčení

The Silent Way

Za autora tiché metody je považován Caleb Gattegno (1911-1988), egyptský matematik a pedagog židovského původu, který je dnes znám zejména pro svoji koncepci využívání barev ve výuce jazyků a matematiky na základní škole. Za typický prvek jeho metody se dnes považují různobarevné dřevěných tyček nazývaných podle jejich autora, Georsese Cuisenaire (1891-1976), „cuisenaire rods“ (v původní francouzštině „reglettes“) a barevné výslovnostní tabulek.

Cuisenaire byl belgickým učitelem matematiky na základní škole, který jako první začal využíval deset různobarevných a různě dlouhých dřevěných tyček při své výuce. Své zkušenosti pak sepsal a následně vydal roku 1952 v knize „*Les Nombres en Couleurs*“. Caleb Gattegno od něho tento nápad převzal a zabudoval jej do svého pojetí výuky cizích jazyků. Zejména při počátečním nácviu čtení, pomáhají barvy, do nichž jsou „zakódovány“ specifické zvuky, překonat žákům obtíže s uchopením nového jazyka.

Hlavní myšlenkou tiché metody je to, že učitel má při výuce „co nejvíce mlčet“, zatímco hovořit by měli hlavně žáci. Tato metoda, vycházející ve své podstatě z amerického strukturalismu, ale i z dalších metod, psychologických a sociologických výzkumů, by se dala shrnout do tří základních premis:

- Učení je usnadněno, pokud má žák šanci tvořit a objevovat spíše než pouze opakovat a pamatovat si probírané učivo. Zde se nechal Gattegno zřejmě inspirovat jedním z citátů Benjamina Franklina: „*Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I*

learn“ (říkej mi a já zapomenu, uč mě a já si pamatuji, zainteresuj mě a já se naučím).

- Učení je usnadněno, doprovázejí-li ho reálné, fyzické předměty
- Učení je usnadněno řešením problémů souvisejících s probíraným učivem

Tichá metoda vidí učení jako tvořivou metodu založenou na řešení problémů a objevování nového, v níž je žák spíše hlavním hybatelem, nežli pasivním posluchačem, který jen sedí v lavici. Takováto výuka nejen napomáhá upevnění učiva v dlouhodobé paměti žáků, ale také rozvíjí jejich intelektuální potenciál.

Používání tyček a barevných výslovnostních tabulek (Fidel charts) pomáhá vytvořit si v mysli systém paměťových obrazů, které žákům pomáhají vzpomenout si na probírané jazykové jevy. Vůči čistě lingvistickým teoriím ve výuce jazyka je Gattegno otevřeně skeptický. To co dává jazyku smysl je podle něho zkušenost, ne znalost lingvistických pravidel. Centrem jazykového učení je v této metodě slovní zásoba, kterou Gattegno dělí do třech základních skupin podle jejího využití (functional vocabulary, semi-luxury vocabulary, luxury vocabulary). Podobně jako většina alternativních metod i tichá metoda čerpá z teorií osvojování si mateřského jazyka, přesto však Gattegno tvrdí, že procesy učení jsou u osvojování si mateřského a cizího jazyka radikálně odlišné. Hlavní odlišností je to, že žáci mají již povědomí o tom, co je to jazyk a jak funguje. Těchto znalostí také využívá a dále je rozvíjí. Místo přirozených nebo přímých metod, navrhuje Gattegno metody „umělé“ (artificial approach), kde je osvojování si jazyka striktně řízené a plánované. V centru tohoto přístupu je žák, jeho vlastní postoj k jazyku a úsilí, které do výuky vkládá.

V hodinách se střídají dvě základní činnosti: ticho, při kterém se žáci plně soustředí na nové učivo, a které jim poskytuje čas pro duševní pochody jako je abstrakce, analýza, syntéza a integrace nových jazykových jevů a opakování, při kterém se vědomosti upevňují do dlouhodobé paměti.

Hlavním cílem této metody je mateřskému jazyku podobná plynulost vyjadřování, korektní výslovnost, ale i základní znalost gramatiky, která je nezbytná pro žákovu samostatnost při řešení problému. Gattegno shrnuje cíle své metody následovně: Žáci by měli být schopni :

- *Správně a jednoduše odpovídat na otázky týkající se jejich osoby, vzdělávání, rodiny, cestování a každodenních činností.*
- *Podat písemný nebo ústní popis obrázku, zahrnující údaje např. o místě a času.*
- *Odpovědět na obecné otázky z kultury a literatury cílového jazyka.*
- *Zvládat odpovídajícím způsobem spelling, gramatiku (prakticky), čtení a psaní.*

Sylabus Gattegových kurzů je vždy strukturní, orientovaný podle probíraných gramatických jevů a slovní zásoby. Hodina obvykle začíná cvičením výslovnosti, následuje výklad gramatiky spojený se slovní zásobou. Žáci se nejdříve učí jevy, které lze prezentovat vizuálně, například číslovky, předložky místní, zájmena, kvantifikátory, časové údaje a porovnávací vazby. Gramatiku si žáci osvojují pomocí indukce z modelových vět. Realita takového vyučování je však velmi „umělá“ a zprostředkovaná vyučujícím za pomoci různých kombinací barevných tabulek a tyček, které v sobě vizuálně kódují jednotlivé jazykové jevy.

Celkově je tato neobvyklá metoda přijímána velmi rozporuplně, jak je zřejmé i z následující citace:

„Zatímco je skutečností, že v některých jazykových hodinách učitelé hovoří příliš mnoho, a to je třeba napravit, extrémy, k nimž dochází Tichá metoda se svou minimalizací učitelova projevu, jsou nesmyslné, protože jsou v rozporu s povahou jazyka a jeho používáním. Tato metoda neposkytuje dostatek jazykového materiálu..., imitace se potlačuje, ačkoliv je to přirozená součást osvojování zvukového systému. Můžeme opravdu akceptovat, že

výslovnost se nejlépe osvojuje imitací ostatních žáků a čtením řady písmen, na něž učitel ukazuje na tabuli? Obdobně je čtení nahlas slov podle ukazovátka s produkcí hloupých vět o barevných tyčkách opravdu „mluvením“ v pravém smyslu slova? Navíc, pouze nedostatek lingvistického vzdělání může vést k myšlence, že začínající žáky by měl číst v takovém rozsahu. Někteří žáci dosahují sice s touto metodou dobrých výsledků, ale někteří žáci také dosahují výsledků s jakoukoli metodou...“

(Choděra, Ries 85,86)

2.7 Přirozený přístup

The Natural Approach

V roce 1977 přišel Tracy Terrel, kalifornský učitel španělštiny spolu s lingvistou Stephenem Krashenem s novou koncepcí výuky jazyků, kterou nazvali Přirozený přístup. Ve své knize *The Natural Approach* vydané v roce 1983 zařazují Přirozený přístup mezi tradiční metody ve výuce cizích jazyků a otevřeně se hlásí k odkazu přímé metody. Stejně jako je tomu v případě přímé metody, i přirozený přístup vychází ze způsobu, jakým si osvojujeme svůj mateřský jazyk, je tedy založen na jazyce reálných komunikativních situací, neuznává používání mateřského jazyka ani nějaké podrobnější osvětlování gramatických struktur. Terrel a Krashen zohledňují ve své koncepci řadu dalších přístupů různých názvů, které však staví vždy na stejných základech přímé metody. Jedná se např. o tzv. postupy přirozené, psychologické, fonetické, analytické, imitativní, reformní, nové atd. Dále ztotožňují pojmy přirozený přístup a přirozená metoda, která byla od přelomu 19. a 20. století nazývána metodou přímou. Mezi přímou metodou a přirozeným přístupem však jsou určité rozdíly:

„Přirozený přístup klade menší důraz na učitelův monolog, přímé opakování, formální otázky a odpovědi, menší soustředění na přesnost v cílovém jazyce. Přirozený přístup klade větší důraz na recepci než na procvičování, na celkovou emocionální připravenost k výuce, doba mezi recepcí a produkcí se prodlužuje, dává se větší prostor pro využití písemných materiálů“ (R. and R. 129)

Sami autoři dále přiřazují Přirozený přístup k dalším, v té době vznikajícím tzv. komunikativním přístupům. V Přirozeném přístupu je zdůrazňován význam a slovní zásoba, jazyk je nahlížen jako nástroj pro předávání významů a zpráv. K osvojení jazyka je podle Krashena a Terrela nutné zvládnutí jeho základních struktur. V tomto ohledu se jejich pojetí shoduje s metodou audiolingvální a navazuje

na lingvistické teorie L Bloomfielda a Ch. Friese. Další teorií, o kterou se přirozený přístup opírá, je teorie Acquisition/Learning Hypothesi, která rozlišuje důsledně pojmy „osvojování“ si jazyka jako neuvědomělé, přirozené uchopení jazyka a „učení“ se jazyku, které popisuje vědomé procesy založené na znalosti jeho pravidel a struktury.

Přirozený přístup byl původně navržen pro začátečníky a jeho cílem má být pomoci žákům dosáhnout středně pokročilé úrovně. Po 100 – 150 hodinách by měl být žák schopen komunikovat bez větších obtíží s rodilým mluvčím, číst většinu běžných textů za pomoci slovníku a mít takovou znalost jazyka, aby byl schopen se v něm sám dále zlepšovat.

Vyučující má v hodinách Přirozeného přístupu tři základní úkoly:

- Být modelem cílového jazyka a poskytovat tím žákům dostatek jazykového materiálu.
- Zaručit, že výuka bude pro žáky zajímavá a příjemná, což přispívá k efektivitě učebního procesu.
- Vybírat a organizovat bohatou směs rozdílných aktivit a podpurných materiálů (obrázky, nahrávky, reálie...)

Přirozený přístup čerpá z celé řady metod a v různých fázích výuky využívá různorodé aktivity. Základní schéma počáteční fáze výuka však zpravidla podléhá následujícímu pořadí aktivit, které jsou vždy založené na pozorování a následné interpretaci

- Pomocí T.P.R. si žáci osvojí základní slovní zásobu týkající se předmětu v učebně, lidského těla, číslic, předložky místa atd.
- Za pomoci předmětů a osob v učebně a dalších převážně obrazových materiálů se probírá další slovní zásoba např. přídavná jména, barvy,
- Později se přistupuje ke složitějšímu kombinování T.P.R. aktivit a doprovodných materiálů.

Celkově je tato Přirozený přístup hodnocen velmi kladně. Newmark a Reibel dokonce označují postupy, při kterých nedospělý žák učí z „gramaticky neuspořádaných“ materiálů, jako jediný v němž si můžeme být jisti, že vede ke

zvládnutí cílového jazyka na úrovni, jakou má rodilý mluvčí. Této metodě je vytýkáno, že vyučující z motivačních důvodů často nedostatečně opravují chyby žáků, což vede k nepřesnému vyjadřování.

2. 8 Cizí jazyky ve waldorfské škole

Výuka cizích jazyků ve školách waldorfského typu odpovídá obecným antroposofistickým zásadám filosofie Rudolfa Steinera, které jsou zohledněny v celkové koncepci vzdělávání v těchto školách. Hlavním cílem waldorfské pedagogiky je plný a harmonický rozvoj vnitřních sil každého jedince ve všech složkách jeho osobnosti. V souvislosti přirozeným vývojem člověka tedy stanovuje tyto cíle následujícím způsobem podle věku:

- 0-7 let : vyrovnat se s tělem, se sebou samým, naučit se funkcím, položit základ pro život
- 6-7 až 13-14 let : rozvinout emocionální rovnováhu, prožít a rozvinout cítění, rozvinout schopnosti pro myšlení
- 13-14 až 18-20 let : rozvíjet individualitu, zdokonalovat analytické a kritické schopnosti, dosáhnout sebe disciplíny a nezávislosti

(Pol,1996:22)

Úkolem výuky ve waldorfských školách je tedy poznání individuálních možností a vloh žáka a optimalizace podmínek pro jeho rozvoj tělesný, duševní i duchovní. S výukou cizích jazyků se dítě ve waldorfské pedagogice setkává poprvé již ve velmi útlém věku. Již v mateřské škole jsou děti seznamovány s vybraným cizím jazykem formou imitačních her a cvičení. Děti poslouchají vyučující, opakují, recitují, zpívají atd. Hodně prostoru je věnováno i rytmickým cvičením. V předškolním věku je cílem výuky především to, aby děti získaly cit pro jazyky, čistou a bezchybnou výslovnost a aby si uvědomily, že kromě mateřského jazyka a kultury existují i jiné jazyky a odlišné kultury. Porozumění je v této fázi výuky druhotné. Podobně jako tomu u metody T.P.R i waldorfská pedagogika využívá při výuce jazyků pohyb spojený s rytmickým cvičením. Jsou tak maximálně využívány imitativně hudební schopnosti dětí, které se od šesti až sedmi let začínají pozvolna oslabovat. V této době je také ještě velmi tvárné hlasové ústrojí, proto se děti mohou s úspěchem naučit výslovnost cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčí. Základní podmínkou úspěchu je

v tomto případě vyučující, který musí po dobu 45 minut, kdy výuka cizího jazyka probíhá, „ponořit“ děti do atmosféry živého mluveného slova. Vyučující mateřský jazyk při hodinách vůbec nepoužívá, proto můžeme způsob výuky cizích jazyků ve waldorfské škole přiřadit k metodám přímým. Dbá se však na to, aby dětem neunikal obecný smysl sdělení, proto může učitel děti vyzvat, aby mu např. převyprávěly podstatu příběhu, který předtím slyšely v cizím jazyce, v jazyce mateřském.

„Od prvního ročníku základní školy se začíná hned se dvěma cizími jazyky se vědomím toho, co toto rané setkání s dvěma novými jazykovými skutečностями, které doprovází školní kultivování jazyka mateřského, přináší pro rozvoj dětské bytosti“.

(J. Kirch 1992 v M.Pol 61).

Výuka cizích jazyků zde neprobíhá v blocích, jak je tomu u ostatních předmětů ve waldorfské škole, ale prostupuje celým školním rokem. Steiner doporučoval, aby byly děti vzdělávány ve dvou kontrastních a nepříbuzných jazycích, jejichž výuka by probíhala třikrát týdně, a to od prvního do dvanáctého ročníku.

Od prvního do třetího ročníku se děti vůbec nezabývají psanou formou jazyka. Přednost se dává uměleckým a pohybovým aktivitám, které souvisejí s okolním světem např. roční období, příroda, zvířata, čas atd. Činnosti jsou znázorňovány i mimicky např. spíme, probouzíme se, otevíráme oči, vstáváme ...

Ve třetím ročníku se tak děti při hodinách cizího jazyka setkávají s celou řadou běžných denních činností, které slouží v procvičování slovní zásoby a jazykových struktur. Výuka v různých vyučovacích hodinách vzájemně koresponduje a tak mohou být poznatky z různých hodin souběžně využívány i při výuce jazyků. Mimo takovouto konverzaci se v hodinách uplatňuje ve velké míře recitace, zpěv, hry a poslouchání příběhů, které vypráví nebo čte vyučující. V tomto období se mimo běžných příběhů děti setkávají i s pohádkami a bajkami dané země, jejíž jazyk se učí. Ve čtvrtém ročníku se přistupuje k nácvičování psaní. Vzhledem k tomu, že je psaní ve waldorfské pedagogice odloženo pozdější fázi výuky, bývají k němu děti většinou silně motivované a těší se z nových zkušeností, které tak získávají. Učitel připravuje žáky nejprve na psaní básní, dialogů a příběhů, které již znají. Později žáci píší odpovědi na otázky vyučujícího nebo krátké diktáty. V této fázi se také přistupuje

k probírání gramatických struktur, které se děti učí rytmicky a nazpaměť v kombinaci s vytleskáváním nebo dalším odpovídajícím pohybem. Nejprve se vyučují slovesa, která lze většinou snadno demonstrovat, pak podstatná jména od konkrétních k abstraktním nakonec adjektiva a adverbia.

„Gramatická pravidla cizího jazyka se ve waldorfské škole vyučují zpravidla rok poté, co si je žáci osvojili v hodině mateřského jazyka“. (Pol,1996:63)

Stejně jako je tomu i v jiných předmětech, mají žáci vždy možnost ukázat ostatním, co už v cizím jazyce umí, proto se pravidelně pořádají různá malá divadelní představení, recitace apod.

V dalších ročnících se dále rozvíjí to, co už žáci znají. Důraz je kladen na porozumění, četbu a převypravování příběhů. Četba v cizím jazyce vždy zohledňuje ostatní epochové předměty (např. zeměpis, dějepis...). V devátém až dvanáctém ročníku se do výuky cizích jazyků přidává pečlivě vypracované kurikulum literatury, které opět odpovídá Steinerově filosofii a vychází z psychologických charakteristik různě starých žáků. V devátém ročníku se dále upevňuje gramatika a strukturální vnímání jazyka. Podle Steinera prochází lidé v tomto období tzv. „černobílou“ fází,

„...proto se např. ve výuce francouzštiny zařazují díla francouzské revoluce, básně Victora Huga, André Cheniera, povídky Alfreda de Vigny, Honoré de Balzaca, ukázky z Bídníků Viktora Huga či Hraběte Monte Christa Alexandra Dumase.“ (Pol,1996:64)

V desátém ročníku probírají žáci období romantismu. Kromě lyriky se v rámci hodin cizího jazyka věnuje pozornost i historickému vývoji jazyků a srovnání s dalšími jazyky (v případě francouzštiny např.s latinou, řečtinou a ostatními románskými jazyky).

V jedenáctém ročníku je hlavním tématem drama. Ve francouzštině se probírají rozdíly mezi Racinem, Corneillem a Moliérem. Věnuje se opět pozornost i hudbě a probírají se např.biografie slavných skladatelů.

Ve dvanáctém ročníku se probírá soudobá literatura příslušné země. Studenti mohou ve vyšších ročnících provádět i vlastní samostatný výzkum, jehož výsledky

následně prezentují před třídou.(např. o politické situaci v dané zemi, srovnání Francouzů a Němců...) Všichni studenti pak píšou samostatně esej na prezentované téma. Od čtvrtého ročníku dále je v hodinách cizího jazyka také pravidelně věnován prostor pro srovnávání přísloví a idiomatických výrazů. Žáci získávají prostřednictvím znalosti cizích jazyků nový pohled na svůj mateřský jazyk.

Učitelé jazyků na waldorfských školách vycházejí z toho, že

„...jazyk je prostředkem komunikace mezi lidskými bytostmi, a je snad jedním z nejdůležitějších prostředků. Je také bránou k pochopení každého národa, jeho vlastního ducha, individuality, hudebnosti, a vyjadřuje se v nespočetných projevech každodenního života“ (Querido,1987:80)

Z toho je patrné, že waldorfská pedagogika chápe výuku cizímu jazyku jako humanitní a humanizující vyučování.

2.9 Aktivizující metody výuky cizích jazyků

AMVCJ

Tento přístup ve výuce cizích jazyků navázal na tzv. aktivizující problémové didaktické metody určené pro vzdělávání dospělých ve specializovaných kurzech pro vedoucí pracovníky, jejichž zakladatelem byl pedagog a ekonom Miroslav Borák a které pro samotnou výuku cizích jazyků poprvé použil Adolf Kařízek v roce 1970.

Teoretickým východiskem pro vznik aktivizujících metod výuky byla komunikativní metoda, teorie ekonomických her (Borák), sugestopedie (Lozanov), kognitivní a humanistická psychologie (Maslow), teorie tvořivosti (Guilford) a další. Původně byly tyto metody navrženy Ústavem rozvoje vysokých škol ČR určeny pro výuku ruštiny v kurzech pro dospělé, jejichž hlavním cílem byl tématický, nepřipravený, spontánní mluvený projev odborného rázu. Brzy se však ukázalo, že jejich použití je mnohem širší a začalo se o nich hovořit jako o „univerzálním nástroji intenzifikace cizojazyčné výuky“.

AMVCJ zdůrazňují prostředí učebny, stejně jako tomu je např. u sugestopedie, neboť omezení stresu a pozitivní, uvolněná atmosféra usnadňuje a zefektivňuje proces učení. Základní formou výuky je tzv. workshop, tedy nikoliv klasické frontální vyučování. Mimo učebnic se využívá, podobně jako ve většině alternativních metod, celá řada dalších pomůcek. Žáci pracují samostatně i v různých skupinách a výsledky jejich práce jsou často prezentovány formou nástěnných tabulí, které se umísťují na stěny učebny.

Učitel plní roli organizátora, usnadňuje učení a měl by mít přirozenou autoritu. Jeho dokonalá jazyková a profesní připravenost je zde samozřejmostí. Mimo to musí mít vyučující schopnost motivovat i slabší studenty k maximálnímu výkonu a podporovat dobré sociální klima ve skupině.

Důraz je kladen zejména na plynulý mluvený projev ukotvený v dané reálné situaci, proto se AMVCJ řadí do kategorie tzv. situačního modelování.

V úvodu hodiny se žáci nejprve ústní formou seznámí s novým učivem, pak jim vyučující rozdá do skupin různé úkoly, na nichž ve skupinách pracují a při nichž probíhá uvnitř jednotlivých skupin diskuze. Po skončení práce prezentují a obhajují zvolení zástupci výsledky své skupiny před ostatními.

Metoda AMVCJ splňuje základní požadavky na elektivnější a humanističtější podobu jazykového vyučování. U žáků střední a vyšší úrovně, kteří jsou pro jazyk motivovaní je vhodná i pro použití v tzv. „masové“ škole (Choděra,2000:105), klade však nemalé nároky na vyučujícího, které ne vždy mohou být splněny. Na našich školách se bohužel ještě stává, že ani výukové prostředí neumožňuje, převážně kvůli velkému množství studentů ve skupinách nebo nedostatečně vybavených učebnách, uplatňovat tyto metody ve větší míře.

3 Srovnání klasických a alternativních metod

3.1 Problematika související s klasifikací výukových metod

Při práci na předchozích dvou kapitolách jsem se setkala s několika problémy souvisejícími s klasifikací metod ve výuce jazyků, o nichž bych teď ráda krátce pojednala.

Nejzávažnějším z těchto problémů je podle mého názoru celková nekonzistentnost termínů používaných v oblasti didaktiky jazyků a obecně absence jednotných pravidel a postupů při odborném výzkumu. Samotné pojetí předmětu didaktiky se liší nejen v různých zemích, ale i u různých autorů:

Podle F.Malíře (1971, 102) je předmětem didaktiky určitého cizího jazyka didaktická realita a její vzájemné vztahy s okolím.

H. Hellmich aj. (1986,19) se domnívají, že didaktika cizích jazyků je disciplína, jež popisuje vyučovací proces, jeho cíle, obsah a uspořádání a zároveň jej normuje.

V. A. Buchbinder a W.H.Strauss (1986,20-21) stanovují, že předmětem didaktiky cizích jazyků je vyučovací resp. vzdělávací proces jakožto cílená činnost vyučujících a učících se.

J.Hendrich a kol. (1988,20) didaktikou cizích jazyků rozumí disciplínu, která se zabývá teorií vyučování cizích jazyků, přičemž předmětem zkoumání jsou fakta společná vyučování všem cizím jazykům. Zabývá-li se didaktika pouze teorií vyučování konkrétnímu jazyku, označují ji jako oborovou didaktiku daného cizího jazyka (např. didaktika francouzského jazyka)

K. Bausch a kol. (1995,1) definují didaktiku cizích jazyků jako vědu o vyučování a učení se cizím jazykům.

(Choděra, 1999: 11-12)

Spíše nežli odlišná pojetí didaktiky cizích jazyků a předmětu jejího zkoumání jsou z hlediska mé práce důležitější rozdíly v chápání toho, co je to vlastně „metoda“ ve výuce cizích jazyků. Řada odborníků se shoduje na tom, že jak v teoretických, tak v praktických kontextech nepanuje jasno o tom, co se vlastně metodou myslí. (Henrici, 1994:506)

V anglicky psaných pojednáních, z nichž čerpá i většina českých odborníků se vedle metody uvádí *methodology* (metodologie) ve smyslu zásad ve výuce, *methodics* (metodika) jako organizační rámec a *approach* (přístup) jako axiomatický systém popisující podstatu vyučování, přičemž v jednom pojetí je metoda odvozována z přístupu (Anthony, 1963:63) a jiném je naopak přístup podřizován metodě (Richards a Rodgers, 1994, 28).

Ve francouzských zdrojích (Puren,1988:19) se uvádí hierarchie pojmů následovně: nejnižší stojí pedagogické postupy (*procédés*), nad nimi techniky (*techniques*) jako soubory postupů, nad technikami jsou řazeny metody (*méthodes*), nad metodami metodologie (*méthodologies*), nad nimi stojí didaktika cizích jazyků (*didactique*) a nejvýše je samotná výuka (*enseignement*).

V českém pojetí (Hendrich, 1988:70) jsou vyučovací metody chápány jako způsoby dosahování vyučovacích cílů, dále jako postupy, cesty, způsoby vyučování (Průcha, 1995,265), nebo jako způsoby činnosti učitele a žáka (Choděra, 1999:57).

Obecně jsou metody ve výuce cizích jazyků chápány ve dvojím významu – užším a širším:

1. V souladu s obecnou didaktikou rozumíme metodou v užším slova smyslu především „význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti.“ (Choděra, 1999:57)
2. V širším pojetí chápeme metodu jako „globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický směr“ (Malíř raději užívá termín *koncepce*) Dvě nejčastěji

citované, protikladné metody v širším slova smyslu jsou metoda gramaticko-překladová a metoda přímá. (Choděra, tamtéž)

Při podrobnějším výzkumu v oblasti metod jsem dospěla k názoru, že v mnoha případech existuje pro jednu metodu (v užším slova smyslu) celá řada různých názvů, které označují buď různé její odnože, které se oddělily v průběhu jejího vývoje (metoda gramaticko-překladová, interlineární) nebo jiné názvy pramenící z rozdílných překladů v různých jazycích. Dalším zdrojem termínové diskrepance je v tomto případě i to, že se v přibližně stejné době na různých místech nezávisle na sobě vyvinuly dvě metody, které si byly velmi blízké svým pojetím výuky cizího jazyka, ač byly vystavěny na odlišných teoretických základech (viz. americká metoda audiolingvální versus britská situační výuka jazyků a ústní přístup).

Mezi užším a širším pojetím metod existují další souvislosti, které situaci týkající se označování metod ještě více komplikují. Například metoda zpětného překladu používaná v samoučení nápadně rezonuje s gramaticko-překladovými metodami, a stejně je tomu i v případě metody hnízdového osvojování, jež používá slovtvorné příbuznosti lexikálních jednotek cizího jazyka. Na druhé straně k metodě přímé viditelně konverguje simulační metoda (metoda imitačního modelování). (Choděra,1999:58)

I v širším pojetí tedy existuje celá řada různých pojetí rozdělení metod ve výuce cizích jazyků, jež se opírají o různá kritéria. Pro představu uvádím některé z nich:

- Richards a Rodgers (1994) dělí metody na *gramaticko-překladové* na jedné straně a *přímé* na straně druhé.
- H. H. Stern (1994,453) rozděluje metody na: 1. *gramaticko-překladovou* neboli *tradiční*, 2. *přímou*, 3. *čtecí*, 4. *audiolingvální*, 5. *audiovizuální* a 6. *kognitivní teorii*.

- Ch. Puren (1988) rozděluje metody na: 1. *tradiční* (méthodologie traditionnelle), 2. *přímou* (méthodologie directe), 3. *aktivní* (méthodologie aktive) a 3. *audiovisuální* (méthodologie audiovisuelle)

- *The Encyclopedia of Lanuage and Lingvistics* (1994, 3743) uvádí metody : 1. *gramaticko-překladovou*, 2. *přímou*, 3. *audiolingvální*, 4. *humanistické metody*.

- Choděra a Ries (1999:59) dělí metody na základě míry aproximace metody k cíli na 1. *přímé*, jež jsou založeny na komunikaci učitele a žáků a v cílovém jazyce a jsou nejčastěji definovány absencí překladu, tudíž míří přímo k cíli a 2. *nepřímé*, které odkládají komunikaci v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní, a které vlastně odpovídají metodám jinde nazývaným *tradiční* nebo *gramaticko-překladové*.

Z posledně zmiňovaného pojetí uvedeného v knize: *Výuka cizích jazyků na prahu nového století* , kterou vydala v roce 1999 Ostravská univerzita Ostrava, vycházím ve své srovnávací studii tradičních a alternativních metod.

3.2 Srovnání klasických a alternativních metod ve výuce jazyků

Jak jsem již předeslala v předchozí části této kapitoly, budu při srovnávání metod klasických a alternativních vycházet z rozdílů mezi těmito dvěma skupinami, které se zakládají na míře aproximace metody k cíli.

Klasickými metodami jsou v mé práci myšleny ty metody, které blíží svojí charakteristikou metodě gramaticko-překladové. Metody alternativní zde odpovídají metodám přímým tak, jak je popisují ve své knize R. Choděra a L. Ries. (1999: 59) Je však nutné poznamenat, že v dnešní době se ani gramaticko-překladové metody, ani metody alternativní nevyskytují ve své čisté podobě. Jedná se tedy o metody „spíše klasické“, ve kterých převládají prvky metody gramaticko-překladové, nebo o metody „spíše alternativní“, ve kterých převládají prvky metod přímých.

Pro samotné srovnání klasických a alternativních metod jsem stanovila šest základních, orientačních bodů:

- primárně rozvíjené kompetence
- jazyk používaný při výuce
- převládající přístup při prezentaci nových jazykových jevů
- používané výukové materiály
- role vyučujícího a žáků
- role výukového prostředí

1) Primárně rozvíjené kompetence:

Prvním výrazným rozdílem, pokud se podíváme na obecné charakteristiky klasických metod na jedné straně a alternativních metod na straně druhé, jsou právě kompetence, které tyto dva odlišné přístupy rozvíjí v počátečních fázích výuky. Nejdůležitějším faktorem, který ovlivňuje výběr těchto kompetencí, je cíl samotné výuky cizího jazyka. V případě klasických metod je prvořadým cílem, aby žáci uměli

číst a analyzovat odborné i literární texty a bezchybně psát. Dalším z cílů byl i rozvoj logického a analytického myšlení a celkové formování charakteru žáka, které vycházelo z náročnosti takového studia. Logicky tedy vyplývá, že primárně rozvíjenými kompetencemi je u klasických metod v oblasti receptivní čtení a v oblasti produktivní bezchybný písemný projev. Ostatní kompetence se již neuplatňují v takové míře. Procvičování poslechu v cizím jazyce je u klasických metod značně omezeno, jelikož je výklad učiva nejčastěji prováděn v jazyce mateřském. Žáci nemají příliš prostoru ani pro spontánní mluvený projev, jelikož komunikativní aktivity jsou odsunuty do pozadí na úkor gramatických cvičení. Gramatické je věnována velká pozornost. Její systematický a podrobný výklad, jehož cílem je osvětlit celkovou strukturu cizího jazyka, je považován za jeden z kladných rysů klasických metod.

V případě většiny metod alternativních, které vycházejí z předpokladu, že při výuce cizího jazyka se mají uplatňovat podobné principy, podle kterých dochází k osvojování jazyka mateřského, jsou prvotně rozvíjené kompetence zcela odlišné. Na prvním místě se věnuje velký prostor poslechu. Hlavním modelem cílového jazyka je v tomto případě vyučující, který už od prvních hodin zásadně vede hodinu v cizím jazyce a snaží se maximálně omezit používání jazyka mateřského. Dalšími „zdroji“ pro poslech jsou zde audio a video nahrávky rodilých mluvčích (pokud není k dispozici rodilý mluvčí přímo při výuce), filmy, písňe atd. Nácvik poslechu je v alternativních metodách doprovázen nebo následován imitačními cvičeními, jejichž cílem je vytvořit u žáků správné výslovnostní návyky. Tato cvičení jsou často realizována pomocí poslechově-imitačních drilových postupů s důrazem nejen na správnou výslovnost a kvalitu jednotlivých fonémů, ale také na celkový rytmus a přízvuk. Poté, co se žáci dostatečně seznámí s charakterem výslovnosti cílového jazyka a jeho odlišnostmi od jazyka mateřského, přistupuje se k rozvoji aktivních komunikativních schopností. V pořadí druhou rozvíjenou kompetencí je tedy v případě alternativních metod mluvení. Mluvený projev je procvičován na základě interakce mezi vyučujícím a žáky, později i mezi žáky navzájem. Důraz je kladen na jeho plynulost a přesnou výslovnost, která má odpovídat rodilému mluvčí. Další kompetence jsou u alternativních metod odsunuty až do pozdějších fází výuky. Rozvoj poslechu a mluvení na prvním místě je obecně hodnocen kladně. Za hlavní nedostatek

alternativních metod je považováno zanedbávání gramatiky, kterou si žáci mají osvojit induktivně, převážně na základě poslechu a dále absolutní vytěsnění mateřského jazyka. To zejména v počátečních fázích výuky značně ztěžuje porozumění a komplikuje průběh hodin, protože komplikované vysvětlování významu slov výhradně v cílovém jazyce nejen zabírá hodně času, ale neumožňuje žákům využívat pozitivní transfer mezi mateřským a cizím jazykem.

2) jazyk používaný při výuce:

Toto hledisko si všímá zejména přítomnosti nebo nepřítomnosti mateřského jazyka v klasických a alternativních metodách. Protože klasické metody vycházejí vývojově ze způsobů, jakými se vyučovaly mrtvé jazyky (řečtina, latina a hebrejšina), domnívám se, že v sobě implicitně převzali i předpoklad, že cílový jazyk nebude běžně využíván při každodenní mluvené komunikaci. V klasických metodách je mateřský jazyk hlavním referenčním systémem. Výklad nových jazykových jevů se proto často odehrává právě v mateřském jazyce a hojně se využívá jeho paralel s jazykem cílovým. Podle mého názoru je tento postup velmi dobře využitelný, mají-li oba jazyky shodné struktury, protože přirovnáním k mateřskému jazyku, který žáci dobře znají a ovládají, se značně snižuje doba a náročnost vysvětlování a následného pochopení daného jevu. Stinnou stránkou využívání mateřského jazyka v klasických metodách jsou negativní interference, ke kterým zde často dochází. Pokud jsou totiž žáci od počátků vedeni ve výuce cizího jazyka výhradně na základě srovnávání s jazykem mateřským, snadno může dojít, k situaci, že nejsou schopni překročit fázi „mechanického překládání“ z mateřského jazyka do jazyka cílového. Typickou aktivitou v hodinách, kde se uplatňuje klasická metoda, jsou drilová gramatická cvičení, kdy žáci následně jednotlivé věty překládají do mateřského jazyka. Prostřednictvím překladu se také kontrolují znalosti. Na konci každé lekce téměř všech klasicky zaměřených učebnic najdeme rozsáhlejší překladová cvičení. (např. Francouzština pro samouky od M. Pravdové).

Jelikož alternativní metody byly ve svém vývoji reakcí na metody tradiční nebo většinové, často u nich lze sledovat zcela opačné tendence. Stejně je tomu i v případě používání mateřského jazyka, které je u alternativních metod omezeno na minimum nebo dokonce důsledně eliminováno. Základem pro tyto metody byl totiž předpoklad, že člověk je schopen osvojit si jazyk tím způsobem, že mu bude soustavně naslouchat, bude jej imitovat a podvědomě si „zažije“ jeho strukturu. Současné používání mateřského a cílového jazyka by při takovém způsobu osvojování působilo vznik nežádoucích interferencí, proto se od něj u metod alternativních raději upouští. Zásadní podmínkou pro to, aby alternativní metody fungovaly je osoba vyučujícího, který je hlavním modelem cílového jazyka. V ideálním případě by se mělo jednat o rodilého mluvčího, který je odborníkem v oblasti didaktiky daného cizího jazyka, a který navíc dobře zná strukturu mateřského jazyka svých žáků, aby byl schopen předcházet chybám a věnovat dostatečnou pozornost těm jazykovým jevům, jež se v obou jazycích výrazně liší, nebo které se vyskytují pouze v jednom z jazyků (např. členy, odlišný systém časů atd.). Dalším faktorem, který může ovlivnit úspěšnost alternativních metod je i to, že mnohé z nich byly navrženy pro potřeby vzdělávání cizinců v prostředí cílového jazyka. Například audiolingvální metoda vznikla ve Spojených státech v rámci programu podporujícího vzdělávání imigrantů. Je zcela logické, že pokud mají žáci možnost intenzivního kontaktu s cílovým jazykem i mimo vyučování, v každodenním životě, osvojí si jej velmi rychle. Zajistit však podmínky podobné takovéto „jazykové lázni“ ve veřejném školství je nemožné. M. Girard (1884:145) přirovnává tuto situaci k přísloví, kde *„člověka vhodí do jazyka stejně jako do vody, v níž se má naučit plavat“* v tomto případě se jednalo o výuku němčiny ve Francii.

„Où prendre ce plein allemand ? Pas en classe assurément. Un verre d'eau n'est pas un fleuve ; et si l'on dit qu'on peut se noyer dans un verre d'eau, nous n'avons pas encore entendu dire qu'on pût y apprendre à nager.“ (Girard,1884:145)

Z toho plyne, že požadavky kladené na jazykové schopnosti vyučujícího jsou v hodinách vedených alternativními metodami mnohem náročnější, než je tomu v případě metod klasických. Pokud má být splněn předpoklad, že vyučující nesmí

používat při hodinách mateřský jazyk, často dochází k tomu, že musí komplikovaně vysvětlovat například abstraktní pojmy, jejichž význam by žákům snadněji a přesněji osvětlil překlad. Zejména v počátečních fázích výuky tak musí vyučující, v případě používání alternativních metod, mít připravenou celou řadu podpurných obrazových materiálů, reálií atd.

3) převládající přístup při prezentaci nových jazykových jevů

Při prezentaci nového učiva se v zásadě uplatňují dva základní přístupy. První přístup je deduktivní, tj. nejprve jsou osvětlena pravidla a později žáci tato pravidla používají při upevňovacích cvičeních. Deduktivní přístup převládá v klasických metodách, protože je zde potřeba dokonale poznat strukturu cílového jazyka. Z toho důvodu převažuje u klasických metod strukturní sylabus nad sylabem funkčním.

Oproti tomu v metodách alternativních jsou upřednostňovány postupy induktivní. Žáci jsou nejprve konfrontováni s novým jazykovým jevem bez předchozího vysvětlování a během procvičování sami „objevují“ nová gramatická pravidla. Ten přístup je podložen psychologickými poznatky, které se shodují na tom, že pokud si žáci musí pravidla „vytvořit“ sami, mnohem lépe si je pak pamatují. Spíše než mechanická paměť se při tomto procesu uplatňuje logické a analytické myšlení. Nevýhoda takového přístupu je v jeho časové náročnosti. Spíše než strukturní sylabus se u alternativních metod uplatňuje sylabus funkční a důraz je kladen na obsah sdělení a jeho funkčnost spíše než na jeho formu.

4) používané výukové materiály

V klasických metodách se běžně používají učebnice, které se velmi podobají původním učebnicím latiny. Základem lekce je ve většině případů modelový text nebo dialog, který není autentický, ale zejména v počátečních fázích výuky je upraven tak, aby demonstroval probírané gramatické jevy. Za tímto textem

následuje obvykle seznam slovní zásoby s překladem do mateřského jazyka, deduktivní výklad gramatiky, série drilových a transformačních cvičení a nakonec kontrolní překlad. Z dnes používaných učebnic francouzštiny v České republice odpovídá tomuto modelu např. učebnice *On y va!* (Taišlová, J., LEDA) nebo *Francouzština pro samouky* (Pravdová, M., Pravda, M., LEDA). Grafickému provedení a podpurným obrazovým materiálům se u učebnic v klasických metodách nevěnuje příliš velká pozornost. Také množství doplňkových audio nebo video materiálů je omezené. Vše však nahrazuje preciznost a systematičnost výkladu gramatiky. Obecně lze říci, že s těmito učebnicemi lze v hodinách cizího jazyka dosáhnout velmi dobrých výsledků, ale je třeba zaměřit se na doplňková komunikativní cvičení, která v klasických učebnicích nejsou příliš častá. Navíc se jedná o učebnice, které jsou uzpůsobené konkrétnímu mateřskému jazyku. Vychází tedy ze znalosti referenčního systému a z rozdílů mezi ním a jazykem cílovým, což se vyznačuje tím, že je zde věnován dostatečný prostor problematickým jazykovým jevům.

U metod alternativních se často setkáváme s velmi specifickým přístupem k výukovým materiálům. Ve většině případů však hrají velkou roli různé obrazové materiály, konkrétní předměty, audio a video nahrávky, reálie, nástěnné tabule atd. Takovýto typ výukových materiálů je pro žáky více motivující než klasické učebnice a dále pomáhá zapojit do procesu učení obě mozkové hemisféry, neboť aktivizuje mimo vnímání sluchem a zrakem i ostatní smysly. Hlavní důraz je u alternativních výukových materiálů kladen na rozvoj ústního projevu žáků. Menší pozornost se věnuje gramatice. V mnoha případech jsou gramatická pravidla prezentována neuceleně, nebo je vzhledem k induktivnímu přístupu žákům ponechán prostor, aby pravidla formovali sami na základě modelových dialogů nebo textů. V alternativních metodách se uplatňují spíše autentické materiály, které jsou však vzhledem k absenci překladu pro žáky složitější a práce s nimi je časově náročnější. Důraz se klade na globální porozumění textu, ne na to, aby žáci rozuměli každému slovu. Porozumění je opět kontrolováno v cílovém jazyce, nejčastěji formou otázek, a ne překladem, jako je tomu u metod klasických.

Z učebnic používaných na našem území při výuce francouzštiny odpovídá přístupu alternativních metod například *Libre échange* (Didier-Hatier, FRAUS) nebo *Nouveau sans frontières* (CLE international). Co se srovnání výsledků používání klasických a alternativních výukových materiálů týká, ráda bych zde uvedla názor Jany Kolmanové z Akademického gymnázia Štěpánská v Praze, kde srovnává výsledky používání učebnice *On y va!* a *Libre échange* u začátečníku po prvním roce studia francouzštiny:

„ ...musím jednoznačně konstatovat, že podle metody *On y va 1* žáci zvládnou daleko přesněji cizojazyčné vyjadřování, dostane se jim pevnějšího základu jazykové komunikativní kompetence.“ (Kolmanová: 1998/1999:168)

5) role vyučujícího a žáků

Vyučující je zřejmě nejdůležitějším faktorem úspěšnosti výuky cizích jazyků. Je to právě on, kdo je prostředníkem mezi cizím jazykem a žáky. V klasických i alternativních metodách poskytuje vyučující hlavní model cílového jazyka, moderuje průběh hodiny, vybírá učivo a prezentuje novou látku. Co se v obou metodách částečně liší, jsou požadavky kladené na učitele.

V klasických metodách musí být vyučující především odborníkem v oblasti lingvistiky, musí dokonale znát strukturu a gramatiku jazyka a měl by být schopen ji žákům dostatečně osvětlit, nejčastěji deduktivní formou. Vzhledem k menší důležitosti komunikativních aktivit, nemusí být vyučující jazykově na úrovni rodilého mluvčí, i když je to zejména u pokročilejších žáků žádoucí. Spíše než pedagogem, je vyučující v klasických metodách lingvistou, který přednáší o cílovém jazyce. Žáci následně aplikují nové poznatky při procvičování a překladu. Velkou roli zde nehrají ani sociální schopnosti vyučujícího, neboť výuka probíhá převážně frontálním způsobem.

V případě alternativních metod je situace diametrálně odlišná. Vzhledem k tomu, že tyto metody kladou důraz na mluvený projev, jeho plynulost, přirozenost a přesnou výslovnost, musí vyučující být na velmi vysoké jazykové úrovni, nejlépe na úrovni rodilého mluvčí. Vzhledem k absenci překladu, musí být schopen jednoduše a

výstižně formulovat myšlenky a pravidla pomocí základní slovní zásoby. Od prvních hodin se vyučující snaží zapojit žáky aktivně do komunikativních aktivit a překonat jejich zábrany při používání cizího jazyka. Kromě jazykových schopností tak musí mít rozvinuté i sociální dovednosti. Dále by měl být vyučující značně kreativní, neboť v alternativních metodách se uplatňuje široká škála aktivit a typů cvičení. Základem výuky je však interakce mezi vyučujícím a žáky, později i mezi žáky navzájem. Vzhledem v rozsáhlému množství doprovodných materiálů, jež vyučující v hodině používá, se značně prodlužuje délka a náročnost příprav na hodinu. Samotné vedení výuky je představuje pro učitele značnou psychickou, a v případě metod typu T.P.R i fyzickou zátěž. Pokud se vyučující rozhodne aplikovat alternativní metody v prostředí veřejné školy, musí překonat řadu překážek, od nevhodnosti výukového prostředí, přes velký počet žáků skupině, až k jejich nedostatečné motivaci. Vnitřní motivace žáků je v alternativních metodách velice důležitá. Podmínkou jejich úspěšnosti je to, že se žák bude aktivně a spontánně zapojovat do komunikativních aktivit. V případě veřejného školství se vyučující může, zejména ze strany akademicky orientovaných žáků, setkat s odmítavým postojem vůči alternativním metodám. V soukromém sektoru je situace zcela odlišná. Žáci kurzy navštěvují dobrovolně a vynakládají na ně značné finanční prostředky, proto je zřejmé, že jejich motivace bude vyšší než u žáků na běžné škole. Co se týká možnosti ovlivnit obsah a průběh výuky ze strany žáků, v klasických metodách výuku organizuje výhradně vyučující. V metodách alternativních mají žáci větší možnost ovlivňovat výuku a její průběh, neboť tím, že jsou tyto metody založené na interakci mezi žáky a vyučujícím, otevírá se zde prostor pro improvizaci a nečekané situace. Vyučující proto musí mít připraveno několik řešení případných komplikací a musí umět předvídat průběh hodiny.

6) role výukového prostředí

V klasických metodách nehraje výukové prostředí příliš velkou roli. Vzhledem k tomu, že se klasické výukové metody uplatňují nejčastěji v prostředí veřejných škol, je logické, že prostředky vynaložené na vybavení učeben a další pomůcky jsou značně omezené. Počty žáků ve třídách jsou většinou vyšší než je tomu

v případě metod alternativních. Učebny většinou zachovávají tradiční uspořádání typické pro frontální výuku, kdy vyučující sedí v čele a žáci v jednotlivých řadách za sebou. Vzhledem k omezeným možnostem není ve většině případů možné splnit požadavek na tzv. „face to face“ rozmístění, kdy žáci sedí v půlkruhu nebo v kruhu, jehož součástí je i vyučující. Uspořádání učebny se během výuky většinou nemění, což odpovídá i typu aktivit, které se v klasických metodách výuky používají. Žáci většinou pracují samostatně nebo ve dvojicích, proto není potřeba nějak výrazněji uspořádání učebny měnit.

V případě alternativních metod založených na psychologických poznatcích o fungování mozkových hemisfér a aktivizaci pozornosti (např. sugestopedie, sofrologie) má prostředí učebny velmi důležitou úlohu. Barevnost, použité vybavení i ostatní pomůcky mají tvořit harmonický, funkční a vyvážený celek, který přispívá k udržení uvolněné atmosféry během výuky a k minimalizaci stresu. Vzhledem k finanční náročnosti zůstává nákladnější vybavení učeben doménou soukromého jazykového vzdělávání. Uspořádání učebny u alternativními metodami vedené výuky má přispívat nejen k vytvoření příjemné atmosféry, ale zejména má usnadňovat komunikaci mezi vyučujícím a žáky, případně mezi žáky navzájem. Nejčastějším uspořádáním učebny je tvar podkovy, kdy žáci sedí v půlkruhu okolo vyučujícího. Toto uspořádání se však může libovolně měnit podle potřeb výuky, například pokud žáci pracují na skupinovém projektu, vytvoří se několik oddělených stanovišť, mezi kterými se vyučující pohybuje. Vybavení učebny se také velmi často využívá k demonstraci slovní zásoby nebo konkrétních činností, jako je tomu např. u metody T.P.R.. Vybavení učebny často dotváří výsledky skupinových prací žáků nebo různých dlouhodobějších projektů např. nástěnné tabule, obrázky, mapy, fotografie, reálie atp. Jazyková učebna je často vybavena tak, aby tématicky evokovala prostředí cílového jazyka. U některých moderních metod (např. audiolingvální metoda, nebo metoda audio-orální) se využívá i specializovaných technických laboratoří, které jsou vybaveny nejčastěji počítači s příslušnými jazykovými programy a připojením do internetové sítě.

4 Současný stav výuky francouzštiny v České republice

Po roce 1989 došlo nejen k rozsáhlým politickým změnám, ale značně se změnila i situace ve výuce cizích jazyků. V období komunismu byla prvotně vyučovaným jazykem ruština. Ke studiu dalších jazyků se přistupovalo většinou až v posledních ročnících, a to ještě ve velmi omezené míře. Spolu s otevřením hranic se možnosti studia cizích jazyků velmi rozšířily. Na první místo, co do počtu studujících, se rychle dostala angličtina následovaná němčinou a dalšími jazyky. Výuka francouzštiny má v Čechách poměrně dlouhou tradici. Dnešní podoba výuky francouzštiny částečně navazuje na období první republiky, kdy se tento jazyk a francouzská kultura celkově těšila velké přízni veřejnosti. Spolu s latinou byla francouzština dlouho součástí tzv. klasického vzdělání ve vyšší společnosti a byla běžnou součástí kurikula středních škol gymnaziálního typu. Po vstupu České republiky do Evropské unie 1.5. 2004 se značně oživil zájem o francouzštinu, jakožto jednoho z hlavních jednacích jazyků této instituce, což dokládá i nárůst počtu studentů zejména na středních školách. (viz tabulka č.1) Francouzština se dnes vyučuje nejčastěji právě na středních školách gymnaziálního typu. Kromě speciálních bilingvních francouzských sekcí většinou zaujímá roli druhého nebo třetího cizího jazyka po angličtině a němčině. Na základních školách se francouzština vyučuje méně, a to na školách s rozšířenou výukou cizích jazyků, kde je nejčastěji v postavení volitelného jazyka.

jazyk	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
angl.	267270	341586	370744	390518	408679	432920	453174	473448	489073	493795	503215
franc.	8187	8113	7539	8744	8193	7890	8229	7189	7032	8997	7250
něm.	307378	374502	366050	344247	321562	298285	272330	244599	216028	185556	166808

Tab.č.1 Počty žáků studujících vybrané jazyky na ZŠ

Jazyk	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
angl.	118966	112301	111474	112008	116727	127587	128631	113640	137324	137955	140563
Franc.	16325	15772	15476	16451	17091	18898	20747	22521	24371	26500	28253
něm.	92698	85220	84871	84536	85192	92044	90160	91355	88810	85084	81870

Tab.č.2. Počty žáků studující vybrané jazyky na SŠ

Od roku 2003/ 2004 dochází k mírnému snižování počtu studentů francouzštiny, zejména kvůli zvyšující se oblibě španělského a italského jazyka.

Co se týká výukových metod používaných v současnosti v hodinách francouzského jazyka, jsou stále výraznější tendence k odklonu od klasických metod k metodě komunikativní.

4.1 Komunikativní metoda

Vychází z britské tradice výuky cizích jazyků, kde už se od šedesátých let běžně používaly metody založené na moderních lingvistických, psychologických a sociologických poznatcích.

Teoretickým základem pro tuto metodu byla generativní gramatika Noama Chomskeho, jehož nejvýznamnějším dílem je *Syntactic Structures* z roku 1957. Ve spolupráci se řadou psychologů, sociolingvistů, psycholingvistů, pedagogů, Radou Evropy a dalšími organizacemi, byl navržen nový přístup ve výuce cizích jazyků, který měl splnit požadavky na efektivní výuku moderních evropských jazyků s cílem o rozvoj aktivních komunikativních kompetencí. (Richards a Rodgers,1991:69). Základem nově vzniklé komunikativní metody byl tzv. funkční sylabus, ve kterém se jednotlivé gramatické jevy a struktury prezentují podle své komunikační funkce. Tento sylabus vycházel z komunikačních situací, se kterými se člověk ve svém životě

běžně setkává. Tomu byl podřízen i výběr slovní zásoby a gramatiky. Jednou z prvních komunikativních učebnic byla *Threshold Level English* vydaná v roce 1980.

V komunikativní metodě se během výuky uplatňuje velmi široká řada aktivit, z nichž nejvýznamnější je interakce mezi vyučujícím a žáky, při níž se simulují běžné komunikativní situace jakými jsou např. sdílení nových informací, vyjednávání atp.

Role vyučujícího je v základě trojí: v první řadě učitel vytváří prostředí podporující komunikaci a usnadňuje ji. V druhé řadě je sám nezávislým účastníkem komunikace v rámci výukové skupiny a v poslední řadě vybírá a třídí výukové materiály a organizuje průběh hodiny. Z toho vyplývá, že kromě výborné znalosti cílového jazyka musí mít vyučující také dobré organizační schopnosti, musí být kreativní a měl by dokázat improvizovat, neboť žáci mohou ovlivňovat průběh hodiny. Během výuky se často uplatňuje skupinová práce, která je zejména v prostředí veřejných škol náročnější na organizaci a čas. Výsledky své práce pak zástupci jednotlivých skupin prezentují před celou třídou a následuje obvykle debata nebo jiná forma zhodnocení. Svým zaměřením odpovídá komunikativní metoda, metodám „spíše přímým“ (Choděra, Ries, 1999: 60), uplatňuje se v ní tedy indukce a používání mateřského jazyka se omezuje.

V roce 1982 byla komunikativní metoda prohlášena Radou Evropy za hodnou doporučení ve výuce cizích jazyků a je dnes metodou převládající (Edmonson, 1993: 113-115). Tato metoda se snaží rozvíjet všechny základní jazykové kompetence. Důraz je kladen na plynulé vyjadřování, výslovnost i gramatickou správnost.

Z komunikativních učebnic francouzštiny, které se dnes uplatňují v českém trhu jsou nejpoužívanější učebnice *Forum*, *Extra!*, *Connexions*, a *Espaces*.

Nejdůležitějšími zásadami, kterými se komunikativní metoda řídí jsou:

- praktický charakter cílů
- řečová zaměřenost výuky
- funkční přístup k výběru a organizaci učiva
- situačně-tematická prezentace učiva
- nácvik lexika a morfologie na syntaktické bázi
- koncentrické uspořádání učiva

V dnešní době je komunikativní metodě vytýkán zejména nedostatečně vědecky ověřený teoretický základ, dále pak náročnost na vyučujícího a nejednotné výsledky, jichž je pomocí komunikativních metod dosahováno. Zejména v oblasti gramatiky se objevují typické problémy související s rozdílnou strukturou češtiny a francouzštiny. Vyučující proto musí gramatice věnovat zvýšenou pozornost a rozšiřovat ji nad rámec učebnic komunikativních metod.

Je otázkou, jak dlouho ještě zůstane komunikativní metoda v popředí zájmu. Při kolokviu: *Les perspectives de la langue française dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en République Tchèque* zazněly názory, že možným řešením problému komunikativní metody by byl „kognitivní přístup“, který by zdůrazňoval uvědomělé osvojování si jazyka.

Co se týká budoucnosti výuky francouzštiny v ČR, evropské instituce budou podporovat vznik tzv. „eurosekcí“, které by měly postupně nahradit sekce bilingvní. To otevírá nový prostor pro výuku francouzštiny, neboť základem eurosekcí bude tzv. **CLIL** (Content and Language Integrated Learning), které spočívá ve výuce naukových předmětů (zeměpis, dějepis, matematika atd.) v cizím jazyce. Mezi roky 1990 a 1995 byl CLIL využíván na čtyřech školách právě pro výuku francouzštiny. (např. Biskupské gymnázium ČB)

Předpokladem je však odborná připravenost vyučujících na takovýto způsob výuky. Úkolem pedagogických fakult by tedy mělo být, poskytnout studentům možnost volby různorodých kombinací oborů s učitelstvím cizích jazyků.

Situace týkající se vyučujících francouzštiny se obecně zlepšuje. Valná většina vyučujících má vysokoškolské vzdělání v oboru (viz. tematická zpráva České školní inspekce, příloha) a stále více z nich se účastní odborných seminářů a školení. V současné době se diskutuje zejména o změnách, které s sebou přináší RVP, ve kterém je francouzština (spolu s němčinou, italštinou, španělštinou atd.) v pozici dalšího cizího jazyka za angličtinou. Ve výuce se budou muset zohledňovat nejen

přesné cíle stanovené *Evropským referenčním rámcem pro cizí jazyky* (urovně A1 – C2), ale také průřezová témata, která podnítlí spolupráci mezi vyučujícími jednotlivých oborů.

Dalším často zmiňovaným dokumentem je *Evropské jazykové portfolio*, které má provázet žáky po celou dobu, co studují cizí jazyky. Jeho součástí je i tzv. „jazykový životopis“ a „jazykový pas“, kam si žáci zapisují své zkušenosti a výsledky, kterých ve studiu dosáhnou, čímž jsou vedeni k objektivnímu sebehodnocení. Většina vyučujících francouzského jazyka v ČR je s Evropským jazykovým portfoliem obeznámena, ale do svých hodin jej prozatím zařazují jen ojediněle.

4.2 Výsledky praktického výzkumu

Jak jsem již zmínila v úvodu své práce, její součástí je i výzkum, který jsem prováděla pomocí dotazníků zjišťujících názory vyučujících a žáků francouzského jazyka. Celkově se výzkumu zúčastnilo 10 vyučujících a 150 žáků středních škol gymnaziálního typu.

Výsledky přibližně odpovídají údajům zveřejněným v tématické zprávě České školní inspekce z roku 2005/ 2006.

Všichni dotazovaní vyučující mají vysokoškolské vzdělání v oboru učitelství francouzského jazyka, udržují kontakt s živým mluveným jazykem a aktivně se účastní odborných seminářů. Sedm z nich pravidelně využívá zázemí *Alliance Française* nebo *IFP* (nejčastěji využívají knihovnu a účastní se kulturních akcí). Všichni dotazovaní vyučující se během svého studia či následné praxe zúčastnili nějakého typu zahraniční, studijní či pracovní stáže ve Francii (nejčastěji Dijon, Grenoble, Sèvres) . Průměrný počet žáků ve skupině je v 10-15 (spíše horní hranice), ale setkala jsem se i se skupinami o 22 žácích. Devět vyučujících pravidelně vede žáky k sebehodnocení a sděluje jim komunikativní cíle hodin. Co se týká využívání prvků alternativních metod ve výuce, čtyři dotazovaní vyučující zapojují do svých hodin pravidelněji určité alternativní prvky, např. dramatizace dialogů, projekty, písně

atd., ostatní se k alternativním metodám staví spíše skepticky. Všichni vyučující postupně přechází od tradičních českých učebnic francouzštiny k učebnicím francouzským, z nichž nejlépe hodnocenou učebnicí je *Extra!*. Šest vyučujících využívá v hodinách také autentické materiály, časopisy, články z internetu a novin atd., ale pouze ve skupinách pokročilejších žáků.

Všichni vyučující používají v hodinách přibližně jednotné schéma kdy: v úvodu hodiny věnují čas opakování formou kladení otázek, případně se ověřují znalosti žáků ústním zkoušením nebo písemnou formou, pak následuje prezentace nového učiva, procvičování a případně poslech. V závěru hodiny vyučující kontrolují, zda žáci nové učivo pochopili a zadávají domácí cvičení.

Celkového hodnocení výuky francouzštiny v ČR je ze strany vyučujících spíše kladné. V porovnání se francouzským vzdělávacím systémem v oblasti cizích jazyků, je český systém údajně systematičtější. Výhodou je také dělení třídy na menší skupiny a stále se rozšiřující možnosti využívat speciálně vybavené počítačové učebny a ostatní technické pomůcky (video, projektor...). Zlepšily se i možnosti výměnných pobytů a poznávacích zájezdů, jejichž cílem je poznat frankofonní kulturu.

Na jedné z dotazovaných škol byl v rámci programu *Comenius* k dispozici rodilý mluvčí. (Gymnázium v Pelhřimově). Výuka zde probíhala tím způsobem, že v hodinách byli přítomni oba vyučující. Zejména v prvních ročnících měli studenti problémy s porozuměním, proto byly nutné častější zásahy české vyučující, která průběžně dovysvětlovala zejména gramatické jevy. Celkově musím konstatovat, že tento způsob výuky působí velmi motivačně, zejména u žáků mírně a středně pokročilých. Úplní začátečníci byli spíše demotivovaní, protože jim dělalo problémy porozumění a lektor byl nucen často složitě vysvětlovat významy neznámých jazykových jevů.

Hlavní záporné současně situace ve výuce cizích jazyků vidí učitelé v nedostatečné motivaci žáků, v malé hodinové dotaci věnované výuce francouzštiny a v tom, že jsou žáci zejména na gymnáziích přehlceni informacemi, proto nevěnují studiu francouzštiny takovou pozornost.

Výsledky dotazníkového průzkumu mezi žáky studujícími francouzský jazyk jsou následující:

87% z nich si zvolilo studium francouzštiny z estetických důvodů. (výslovnost). Pro 93% je francouzština druhým studovaným jazykem za angličtinou nebo němčinou. Jako nejobtížnější hodnotí žáci subjektivně mluvení a vyjadřování myšlenek ve francouzštině, poté porozumění mluvenému projevu a odpovídání na otázky a gramatiku (slovesa). Nejčastějšími aktivitami v hodinách francouzského jazyka je práce s učebnicí, různé typy cvičení (každou hodinu), méně často poslech, dramaturgie dialogů, práce s autentickými materiály (cca 1-3krát týdně), mimořádně (1-2krát do roka) žáci sledují filmy ve francouzštině, využívají počítačové učebny, pracují s internetem a na skupinových projektech.

Nejčastější formou kontroly znalostí je krátká písemná práce (cca jednou týdně), následuje souhrnný písemný test (jednou měsíčně), ústní zkoušení (2-3krát za pololetí) a delší slohová práce (jednou za půl roku). Ve většině případů hodnotí žáci výuku spíše kladně. 72% z nich by uvítalo častější zařazování her a komunikativních aktivit typu konverzace.

Přesto, že se mi nepodařilo zapojit do výzkumu více účastníků, domnívám se, že i tyto přibližné údaje poskytují relevantní informace o současné podobě výuky francouzštiny na středních školách v České republice odpovídající výsledkům průzkumů oficiálních školních institucí. Bohužel jsem nezískala informace o stavu na školách základních, a to i navzdory množství oslovených škol.

Závěr

Cílem mé práce bylo poskytnout ucelený přehled vývoje a charakteristik různých typů metod používaných při výuce cizích jazyků se zaměřením na srovnání klasických a alternativních metod. Ke konečnému srovnání jsem došla na základě vlastního výzkumu, studia odborných materiálů a účasti na přednáškách souvisejících s výukou FLE v České republice. Domnívám se, že i v budoucnosti si francouzština dokáže udržet svoje postavení mezi vyučovanými cizími jazyky, a to zejména díky zvyšující se kvalitě teoretické přípravy vyučujících, stále se rozšiřujícím možnostem mezinárodní spolupráce a také díky celkové oblibě francouzské kultury v české společnosti, k níž přispívají společenské a odborné akce organizované nejčastěji za přispění *Alliance Française*, francouzské ambasády, Sdružení učitelů francouzštiny a dalších spolků a organizací. Stále větší množství studentů vysokých škol, kteří se věnují studiu učitelství francouzského jazyka, má dnes možnost vycestovat díky programům financovaným Evropskou unií (Erasmus, Sokrates), což přispívá nejen k jejich odbornosti, ale nadále upevňuje dobré vztahy mezi francouzskou a českou společností.

Literatura

- Anthony, E.M.: Approach, Method and Technique. ELT, 1963
- Bain, A.: La science de l'éducation. Paris, F. Alcan, 1885
- Bausch, K. u. Koll.: Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen u. Basel Francke Verlag 1989, 1995
- Buchbinder, V.A., Strauss, W.H.: Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts.
- Edmonson, W.: Einführung in die Sprachlehrforschung. Tübingen/Basel 1993
- Girard, M.: *De la méthode dans les classes élémentaires*. Revue de l'Enseignement des Langues Vivantes, 1884
- Hammerly, H.: An Integrated Theory of Language Teaching and its Practical Consequences. Simon Fraser University 1985
- Hellmich, H. u. Koll.: Didaktik des Fremdsprachenunterrichts (Deutsch als Fremdsprache). Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie 1986
- Hendrich, J. a kol.: Didaktika cizích jazyků. Státní pedagogické nakladatelství Praha 1988
- Henrici, G. u. a.: Deutsch als Fremdsprache. Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Schneider Verlag 1994
- Hruška, J. O.: Metodologie jazyka francouzského. 2.vyd. Praha 1926
- Choděra, R., Ries, L., Zajícová, P., Mothejzík, J., Hanzlíková, M.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II). Ostravská univerzita Ostrava 2000
- Choděra, R., Ries, L.: Výuka cizích jazyků na prahu nového století. Ostravská univerzita Ostrava 1999
- Kolmanová, J.: *Zkušenosti se dvěma učebnicemi francouzštiny*. časopis Cizí jazyky, roč.42 číslo 9-10, 1998/1999
- Malíř, F.: Didaktiky cizích jazyků jako vědní obory. Praha, ČSAV 1971
- Montaigne, M.de.: Essais. Paris, U.G.E. ed. 1964
- Pol, M.: Waldorfské školy: izolovaná alternativa, nebo zajímavý podnět pro jiné školy?. Masarykova univerzita Brno 1996

Průcha, J.: Efektivnost vzdělávacího procesu: teorie a měření. Pedagogika, 1990

Puren, Ch.: Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues. CLE International Paris 1988

Querido, R. M.: Kreativita in Education. The Waldorf Approach. San Francisco, H. S. Dakin Company 1987

Richards, J.C., Rodgers, T.S.: Approaches and Methods in Language Teaching (A description and analysis). Cambridge Language Teaching Library 1991

Rýdl, K.: Tradice a současnost alternativního pedagogického hnutí v ČSFR a ve světě. Metodické centrum Prešove 1992

Stern, H. H.: Fundamental Concepts of Language Teaching. Oxford University Press 1994

The Encyclopedia of Language and Linguistics. Pergamon Press 1987

Internetové odkazy

Ascham, R.: The Scholemaster (1570). Renaissance Editions.
URL:<http://www.uoregon.edu/~rbear/ascham1.htm>

Maddison, F. Sphaera, Museum of the History of Science, Oxford URL:
<http://www.mhs.ox.ac.uk/sphaera/index.htm?issue5/articl8>

Seznam příloh:

PI – Dotazník pro vyučující francouzského jazyka

PII – Dotazník pro žáky studující francouzský jazyk

PIII- Tématická zpráva : Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/ 2006

Dotazník pro vyučující francouzského jazyka

Podklad pro diplomovou práci: Současný stav výuky francouzštiny v ČR: srovnávací studie klasických a alternativních metod

1. žena / muž
2. *Vaše věková skupina :*
 - a) 25-30
 - b) 31-35
 - c) 36-40
 - d) 41-45
 - e) 46-50
 - f) 51-60
 - g) 61-65
 - f) 66 a více
3. *Jak dlouho již působíte jako vyučující francouzského jazyka?*
4. *# Na kterém typu školy vyučujete?*
 - a) základní škola
 - b) střední odborná škola
 - c) gymnázium
 - d) soukromá jazyková škola
 - e) vysoká škola
 - f) jiný typ (upřesněte)
5. *Dosažené vzdělání, typ školy (např. Mgr.pětileté dvou-oborové studium AJ/FJ)*
.....
6. *# Využíváte znalost francouzštiny i pro jiné než pedagogické obory? Ano / Ne*

a) tlumočnictví	c) cestovní ruch
b) překladatelství	d) jiné.....
7. *# Jakým způsobem udržujete kontakt se současnou mluvenou francouzštinou?*
 - a) knihy a časopisy
 - b) filmy v původním znění
 - c) francouzská hudba a rádia
 - d) kulturní akce – divadlo, koncerty, výstavy
 - e) kontakt s rodilými mluvčími
 - f) zahraniční stáže (pracovní nebo studijní)
 - g) pravidelné pobyty v zahraničí
 - h) neudržuji
 - i) jiné (upřesněte)

8. *Pokud jste absolvoval(a) nějaký druh zahraniční stáže v některé z francouzsky mluvících zemí, upřesněte prosím rok, délku trvání stáže a místo.*

.....
.....

9. *Máte pocit, že jste dostatečně informován(a) o kulturním dění souvisejícím s francouzskou kulturou a jazykem? Kde získáváte informace tohoto typu?*

.....
.....

10. *Informujete své žáky pravidelně o tomto dění? Ano / Ne*

11. *Využíváte pravidelně zázemí Alliance Française či jiných francouzských klubů a sdružení? Pokud ano, upřesněte jak často a kde.*

.....

Využívám zejména:

- a) knihovnu a možnost přečíst si denní tisk
- b) navštěvuji kulturní akce a odborné semináře
- c) nabídky studijních materiálů (učebnice, audio a video nahrávky...)
- d) jiné

12. *Kolik hodin francouzštiny týdně vyučujete?*

13. *Kolik studijních skupin a na jaké úrovni vyučujete? Jedná se spíše o začátečníky nebo pokročilejší studenty?*

.....
.....

14. *Jaký je průměrný počet žáků ve Vašich studijních skupinách?*

15. *Jste informován(a) o Evropském jazykovém portfoliu? Používáte ho ve výuce? V případě, že ano, zhodnoťte prosím stručně přínosy a nevýhody používání.*

.....
.....

16. *Jak byste zhodnotil(a) připravované změny související s aplikací RVP ve výuce jazyků?*

.....
.....

17.# V následující tabulce naleznete vybrané aktivity používané během hodin cizích jazyků. Označte u každé z nich, jak často ji zařazujete do svých učebních plánů.

Aktivita	Každou hodinu	1x týdně	2-3x za měsíc	1x za měsíc	2-3krát za pololetí	výjimečně	nikdy
Práce s učebnicí							
Práce s autentickými texty např. články z novin, časopisů							
Čtení nahlas							
Poslech							
Překladová cvičení							
Gramatická cvičení							
Práce ve skupinách							
Procvičování výslovnosti							
Konverzace na dané téma							
Čtení a převyprávování příběhů							
Čtení básní a úryvků z literatury							
Poslech písní							
Dramatizace dialogů							
Promítání filmů v původním znění							
Práce s internetem							
Jazykové hry							

18. Se kterými učebnicemi jste se během své pedagogické praxe setkal(a). Zhodnoňte stručně jejich kladné a záporné stránky. Označte ty, které používáte v současnosti nejčastěji ve svých hodinách.

.....

19. Chybí Vám na českém trhu nějaký typ výukových materiálů pro francouzský jazyk? Jaký? (slovníky, konverzační příručky, cvičebnice výslovnosti...)

.....

20. Používáte ve svých hodinách také původní francouzské materiály? (tisk, časopisy, internet ...)
 Upřesněte.

.....

21. Jaké prostředky používáte pro zpestření svých hodin? Zahrnujete do hodin např. projekty, práci ve skupinách, jazykové hry? (Upřesněte)

.....

22. Považujete se spíše za zastávce moderních komunikativních přístupů ve výuce nebo tradičních metod? Zdůvodněte.

.....
.....
.....

23. Rozšiřujete si nějakým způsobem své pedagogické vzdělání? Účastníte se např. odborných pedagogických konferencí a seminářů? (Upřesněte)

.....
.....
.....

24. Co podle Vašich zkušeností dělá studentům francouzštiny největší problémy?

.....
.....
.....

25. Mají Vaši žáci možnost kontaktu s rodilým mluvčím? Pokud ano, zhodnoťte prosím stručně přínosy nebo případné komplikace, které hodiny s rodilým mluvčím přináší.

.....
.....
.....

26. Poskytuje škola Vám a Vaším žákům možnost vycestovat do zahraničí za účelem studia francouzštiny? Upřesněte :

.....
.....
.....

27. Používáte při plánování svých hodin alespoň přibližně jednotné schéma? Jaké aktivity zařazujete na začátek hodiny, v hlavní části, na konec?

Začátek

.....
.....
.....

Hlavní část

.....
.....
.....

Závěr

.....
.....
.....

28. Sdělujete žákům komunikativní cíle jednotlivých hodin? Ano / Ne

29. Jakým způsobem a jak často kontrolujete znalosti svých žáků?

Způsob kontroly znalostí	Jak často ? (např. jednou týdně...)
Překlad slovíček	
Překlad vět	
Samostatné psaní krátkého textu na dané téma	
Delší slohová práce	
Ústní zkoušení slovíček a frází (překlad)	
Ústní zkoušení formou dialogu, kladení otázek	
Doplňování správných gramatických tvarů do cvičení	
Transformace vět podle zadaného slova /struktury	
Kontrola porozumění poslechu – odpovídání na otázky, doplňování chybějících slov...	
Kontrola skupinové práce (prezentace společného projektu atd.)	
Domácí cvičení	
Ústní zkoušení dialogů, článků z učebnice, které se žáci učí zpaměti	
Další ...	

30. # Vedete své žáky nějakým způsobem k sebehodnocení? Jakým způsobem?

- mají možnost vyjádřit se k vlastní známce, např. ze zkoušení nebo písemné práce
- žáci opravují příležitostně své vlastní písemné práce a pak je hodnotí
- kolektivní hodnocení spolužáka při ústním zkoušení
- žáci mají za úkol příležitostně opravovat chyby ve cvičení svých spolužáků
- jiné (upřesněte)

.....

31. Jaký je Váš názor na systém výuky cizích jazyků v ČR? Jste spokojen(a) ? V čem vidíte jeho klady a zápory ?

.....

Děkuji za čas, který jste věnoval(a) vyplnění tohoto dotazníku.

PII

Dotazník pro žáky studující francouzský jazyk

(Podklad pro diplomovou práci: současný stav výuky francouzštiny v ČR)

1. *křestní jméno a věk*
2. *Na jakém typu školy studujete francouzštinu?*
Ročník (třída)
 - a) základní škola
 - b) střední odborná škola
 - c) čtyřleté gymnázium
 - d) víceleté gymnázium
 - e) vysoká škola
 - f) jiný typ:
3. *Jak dlouho studujete francouzštinu?*
4. *Co vás vedlo k tomu, že jste začal(a) studovat francouzštinu?*
.....
5. *Kolik hodin francouzštiny týdně máte*
ve škole.....
mimo školu (upřesněte kde)
.....
6. *Francouzský jazyk je*
 - a) prvním
 - b) druhým
 - c) třetím
 - d) čtvrtým*cizím jazykem, který studujete.*
7. *Jaké další cizí jazyky a jak dlouho studujete?*
.....
.....
8. *Domníváte se, že je francouzština obtížnější než ostatní jazyky, které studujete?* **Ano / Ne**
.....
.....
9. *Rozšiřujete své znalosti francouzského jazyka a kultury i mimo školu?* **Ano / Ne** (upřesněte)
 - a) mám možnost pravidelně cestovat do francouzsky mluvících zemí
 - b) setkávám se s rodilým mluvčím
 - c) poslouchám francouzská rádia a hudbu
 - d) sleduji francouzskou televizi a filmy
 - e) čtu francouzskou literaturu v originále
 - f) pravidelně čtu denní tisk a internetové články ve francouzštině
 - g) navštěvuji kurzy nebo soukromé hodiny francouzštiny mimo školu
 - h) účastním se kulturních akcí související s francouzskou kulturou :
.....
 - i) další.....
10. *S jakými učebnicemi jste se setkal(a) během studia francouzštiny? Kterou z nich hodnotíte jako nejlepší, kterou jako nejhorší a proč?*
.....
.....

11. *Doplňte do tabulky, jak často během hodin francouzštiny : (např. každou hodinu, jednou týdně, jednou za měsíc, dvakrát do roka, nikdy)*

<i>pracujete s učebnicí</i>	
<i>pracujete s původními francouzskými texty (např. z novin, časopisů nebo internetu)</i>	
<i>posloucháte nahrávky francouzských článků a dialogů, písní atd.</i>	
<i>procvičujete výslovnost a čtení nahlas</i>	
<i>doplňujete gramatická cvičení</i>	
<i>učíte se a procvičujete nová slovíčka</i>	
<i>pracujete ve skupinách</i>	
<i>pracujete ve dvojici</i>	
<i>překládáte věty z Čj do Fj a opačně</i>	
<i>vlastními slovy převypravujete obsah článku nebo textu</i>	
<i>konverzujete na dané téma</i>	
<i>pracujete s internetem</i>	
<i>Píšete krátká slohová cvičení na dané téma</i>	
<i>sledujete filmy ve francouzštině</i>	
<i>učíte se a přehráváte dialogy ve dvojici nebo ve skupinách</i>	
<i>připravujete referáty na zadané téma</i>	
<i>hrajete různé hry (křížovky, soutěže atd.)</i>	
<i>učíte se o francouzské kultuře, historii a literatuře</i>	

12. *Co vám dělá ve francouzštině největší problémy? Přiřaďte následujícím aktivitám známky 1-5 podle obtížnosti (1- nejlehčí / 5- nejobtížnější).*

- a) porozumění mluvenému projevu
- b) porozumění poslechu a audio nahrávkám k učebnici
- c) porozumění psanému textu
- d) výslovnost a čtení nahlas
- e) mluvení a vyjadřování myšlenek ve francouzštině
- f) porozumění a odpovídání na otázky vyučujícího
- g) gramatika (upřesněte:.....)
- h) psaní
- i) slovní zásoba

13. *Máte v plánu věnovat se studiu francouzštiny i v budoucnosti (např. na vyšším stupni školy)?*

Ano / Ne

.....

14. *Popište stručně, jak vypadají vaše běžné hodiny francouzštiny:*

Začátek hodiny

.....

Hlavní část hodiny

.....

Závěr hodiny

.....

Vaše připomínky a hodnocení – co byste změnil(a)

.....

.....

15. Jakým způsobem a jak často kontroluje váš vyučující francouzštiny vaše znalosti?

Způsob kontroly	Jak často ? (např. jednou týdně, měsíčně, výjimečně...)
Překlad slovíček	
Překlad vět	
Samostatné psaní krátkého textu na dané téma	
Delší slohová práce	
Ústní zkoušení slovíček a frází (překlad)	
Ústní zkoušení formou dialogu, kladení otázek	
Doplňování správných gramatických tvarů do cvičení	
Transformace vět podle zadaného slova /struktury	
Kontrola porozumění poslechu – odpovídání na otázky, doplňování chybějících slov...	
Kontrola skupinové práce (prezentace společného projektu atd.)	
Domácí úkoly	
Ústní zkoušení dialogů, článků z učebnice, které se učíte zpaměti	

16. Jakým způsobem se připravujete doma např. před testem nebo zkoušením?

- a) Přepisuji slovíčka a věty dokud je neumím nazpaměť
- b) Pročítám si učebnici a své poznámky
- c) Předřkávám si nahlas
- d) Učím se společně se spolužákem – klademe si otázky, diskutujeme
- e) Napíšu si tahák
- f) Nepřipravuji se
- g) Jiné

.....

.....

17. Vede vás vyučující k sebehodnocení (ptá se vás např. jakou známku byste si dal(a) a proč?) Máte možnost se vyjádřit k hodnocení ? **Ano / Ne**

Upřesněte :

.....

.....

20. Sděluje vám vyučující, co je cílem každé hodiny a jakým způsobem můžete použít nově probranou látku v praktickém životě? Pokud ano, jakým způsobem?

.....

.....



Tematická zpráva

Souhrnné poznatky České školní inspekce o výuce cizích jazyků v základních a středních školách ve školním roce 2005/2006

Praha, září 2006

Obsah

1	Základní informace	3
2	Výsledky šetření	4
2.1	<i>Podpora jazykového vzdělávání ve školách</i>	4
2.2	<i>Personální podmínky výuky cizích jazyků</i>	4
2.3	<i>Vlastní hodnocení školy</i>	5
2.4	<i>Rozvojové projekty a další aktivity</i>	6
3	Závěr	7
4	Příloha	8

1 Základní informace

Zaměření inspekční činnosti na získávání poznatků o výuce cizích jazyků vychází z definování konkrétních úkolů 1. strategického směru Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2005 „Zkvalitnění a modernizace vzdělávání (kurikulární reforma)“. Jde především o programy zkvalitnění výuky cizích jazyků jako jedné z oblastí specifické podpory kurikulární reformy. Ve školním roce 2005/2006 byla tato problematika stejně jako v předchozích dvou letech zařazena do Plánu hlavních úkolů ČŠI a začleněna v inspekční činnosti v základních a středních školách ve všech krajích České republiky jako tematický úkol s cílem zjistit:

- úroveň podpory jazykového vzdělávání ve vzdělávacích programech škol
- personální podmínky výuky anglického, francouzského a německého jazyka včetně sledování dosaženého stavu podle ukazatelů z Dlouhodobého záměru 2005
- rozvoj vlastního hodnocení škol v posouzení účinnosti podpory výuky cizích jazyků
- zapojení škol do rozvojových vzdělávacích projektů a do dalších aktivit

Tabulka 1
Výkonové parametry tematického šetření

Výběrový soubor škol	- 74 základních škol - údaje vždy jen z 2. stupně - 10 gymnázií - 76 středních odborných škol a středních odborných učilišť
Cílové skupiny	- ředitelé škol - učitelé cizích jazyků
Metody šetření	- analýza dokumentace škol - rozhovory s řediteli škol + dotazník - rozhovory s garanty výuky cizích jazyků
Termín šetření	2. pololetí školního roku 2005/2006

2 Výsledky šetření

2.1 Podpora jazykového vzdělávání ve školách

Se vstupem České republiky do Evropské unie a s rozšířením trhu práce je pro žáky a jejich zákonné zástupce při výběru školy jedním z rozhodujících kritérií rozsah a kvalita nabídky vzdělávání v cizích jazycích a s ním souvisejících aktivit. V rozhovorech s garanty výuky cizích jazyků ve školách bylo zjištěno a studiem dokumentace potvrzeno, že trvale narůstá zájem o angličtinu a klesá zájem o němčinu. V daném školním roce se např. v základních školách ve sledovaných 6. ročnících učilo angličtinu jako první povinný jazyk 76,5 % žáků a v 9. ročnících 74,6 %, V odpovídajících ročnících nižšího stupně víceletých gymnázií to bylo 83,9 %, resp. 75,9 %. Ve středních školách (včetně vyššího stupně víceletých gymnázií) angličtina rovněž převažuje - jako první povinný cizí jazyk se jí v 10. roce vzdělávání učilo 67,1 % žáků a ve 12. roce vzdělávání 59,4 %.

Vzdělávací programy 56 základních škol a 85 středních škol zajišťují souběžnou výuku anglického a německého jazyka. Především střední školy reagují na rozšiřující se okruh vzdělávacích zájmů. Ve 28 sledovaných gymnáziích, SOŠ a SOU byla nabídka vzdělávacího programu obohacena o výuku dalších cizích jazyků, zvláště francouzštiny (21 škol), španělštiny (10 škol) a ruštiny (9 škol). Avšak v 15 základních školách a v jedné střední škole se především s ohledem na personální možnosti vyučoval pouze jeden cizí jazyk (příloha, tabulka 1). Sedm základních škol realizovalo rozšířenou výuku cizích jazyků. V žádné škole nebyl vyučován ani všeobecně vzdělávací ani odborný předmět v cizím jazyce.

2.2 Personální podmínky výuky cizích jazyků

Ve více než třetině sledovaných základních a středních škol se personální podmínky pro výuku cizích jazyků v posledních dvou letech zlepšily. Nastoupilo více učitelů, kteří získali odbornou kvalifikaci vysokoškolským studiem. Ze současného stavu pedagogů také část úspěšně zakončila některou z forem DVPP zaměřené na jazykovou a metodickou přípravu učitelů vyučujících cizí jazyk bez příslušné odborné kvalifikace. Mezinárodně uznávaný certifikát získalo 18 nekvalifikovaných učitelů. Zjištění inspekce ukazují, že dříve zaznamenávaný značný odliv kvalifikovaných učitelů cizích jazyků ze škol se zpomalil a ke zhoršení podmínek došlo už jen ve 4 % škol.

Značně nepříznivý kvalifikační potenciál učitelů cizích jazyků byl zjištěn v základních školách. Podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku cizích jazyků byl u angličtiny jen 29 % a u němčiny 44,8 %, pro výuku jiných předmětů 36,8 %, resp. 39,2 %. Např. angličtinu vyučovalo i 19,8 % pedagogů bez vysokoškolského vzdělání (příloha, tabulka 2). Jen malou část výuky na 2. stupni zajišťovali absolventi národních vzdělávacích programů.

Ve středních školách byly nejpříznivější personální podmínky pro výuku cizích jazyků v gymnáziích. Podíl učitelů se vzděláním odpovídajícím vyučovanému předmětu a druhu školy v nich byl u angličtiny 82,1 %, němčiny 83,7 % a francouzštiny 88,2 % (příloha, tabulka 2).

Také v ostatních středních školách (SOŠ a SOU) byl zjištěný stav v této oblasti podstatně příznivější než v základních školách. Podíl učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku cizích jazyků v SOŠ a SOU byl 46 % (AJ), 58 % (NJ) a 69,7 % (FJ). Dalších 14 % až 16 % učitelů získalo tuto kvalifikaci pouze pro základní školu. Podíl učitelů se specializovanou přípravou pro jiné předměty než uvedené jazyky byl 9,1 % (FJ), 14 % (NJ) a 17,7 % (AJ). Z celkového počtu učitelů cizích jazyků ve všech navštívených středních školách nemělo vysokoškolské vzdělání jen 6,5 %, podstatná část z nich však vysokou školu studuje.

Souhrnné porovnání počtů učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku uváděných cizích jazyků v základních i středních školách ukazuje, že jejich zastoupení bylo relativně nejvyšší ve výuce francouzského jazyka. Podíl rodilých mluvčích na realizované výuce cizích jazyků ve školách vůbec byl nepatrný.

Školy zareagovaly na probíhající kurikulární reformu a ve srovnání s předchozími lety výrazně vzrostla jejich účast v dalším vzdělávání. Učitelé základních škol navštěvovali semináře k metodickému a materiálnímu zajištění stávající výuky, ve středních školách se soustředili na změny vyplývající z reformy obsahu a cílů jazykového vzdělávání. V systému dalšího vzdělávání (stejně jako ve vysokoškolské přípravě) učitelů jazyků není dostatečně řešena příprava k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Celkově bylo zapojení učitelů do dalšího vzdělávání nižší v základních školách než ve středních, třebaže výsledky analýzy ukazatelů odborné kvalifikovanosti učitelů zvláště angličtiny v ZŠ jsou nepříznivé.

V předchozích třech letech 20 učitelů základních a 103 učitelů středních škol získávalo zkušenosti v projektech Evropské unie a 58 dalších si zvyšovalo odbornost účasti v zahraničních stážích.

2.3 Vlastní hodnocení školy

Ve dvou třetinách navštívených základních škol ředitelé zatím neakceptovali úkoly Dlouhodobého záměru 2005 a nezpracovávali vlastní hodnocení této oblasti vzdělávání. Tím nevyužili jeho zpětnovazební funkci a možnost ovlivnit řízení kvality práce škol a jejich výsledků (příloha, tabulka 3). Důsledkem mimo jiné bylo, že ani nekonkretizovali koncepční záměry školy ve výuce cizích jazyků.

Činnost metodických sdružení v základních školách spočívala v operativním řešení organizačních a výchovných problémů a v předávání informací. Přijímaná opatření směřovala spíše do materiální a personální oblasti. Malá pozornost byla věnována analýze dosahovaných výsledků, popř. sledování výstupní úrovně jazykových znalostí a dovedností žáků.

Většina středních škol naopak prokazatelně zjišťovala výstupní úroveň žáků, avšak jen třetina využila získané údaje jako podklad pro vlastní hodnocení. V souvislosti s novým pojetím maturitní zkoušky a změnou cílů v jazykovém vzdělávání byla přijata funkční opatření ke zkvalitnění výuky cizích jazyků (volitelné předměty, DVPP, zapojení do mezinárodních projektů, změna forem a metod práce) a zvýšil se podíl středních škol s funkčními metodickými orgány.

2.4 Rozvojové projekty a další aktivity

Do tří a více sledovaných mimoškolních aktivit, tj. poznávacích zájezdů, mezinárodních projektů, spolupráce se zahraniční školou, soutěží v cizím jazyce na krajské úrovni, certifikovaných jazykových zkoušek, se zapojilo pouze 27 % základních škol. Pětina škol nevytvořila žádné podmínky pro uplatnění komunikativních dovedností žáků mimo vlastní vyučování a dalších 32 % nabídlo žákům z těchto činností pouze poznávací zájezd (příloha, tabulky 4, 5 a 6).

Motivačních činností organizovaných středními školami nad rámec učebních osnov, se nejčastěji účastnili žáci gymnázií. Do mezinárodních projektů bylo zapojeno 53 středních škol, 62 školy spolupracovaly se zahraniční školou. Žáci 20 středních škol se zúčastnili praxí a stáží v zahraničí. Dosažené znalosti umožnily 198 žákům získat certifikované diplomy. Přesto pětina středních škol nenabídla žádnou činnost, při které by žáci uplatnili své jazykové dovednosti (příloha, tabulky 4, 5 a 6).

Ze zjištění inspekce vyplývá, že ve středních školách byl vyšší počet motivačních aktivit úměrný vyššímu počtu učitelů s vysokoškolskou přípravou pro výuku cizích jazyků, zatímco v základních školách se tato závislost neprokázala.

3 Závěr

Tematické šetření v základních a středních školách prokázalo, že vzrůstá zájem žáků a jejich zákonných zástupců o výuku cizích jazyků, jednoznačně dominuje volba angličtiny, rozšiřuje se možnost volby dvou jazyků. Další rozvoj této oblasti vzdělávání může podpořit podstatně nižší fluktuace učitelů cizích jazyků, růst podílu škol s týmovou spoluprací těchto učitelů a posílení funkčnosti vlastního hodnocení. Zvláštní význam má rozvoj mezinárodní spolupráce a zapojení do projektů.

Více pozornosti je nutné věnovat zajištění návaznosti výuky při přechodu ze základních škol na střední. Zvláště odborné školy by měly postupně zavádět výuku předmětů v cizím jazyce. Ve školách je potřebné vytvářet podmínky k intenzivnějšímu využívání rodilých mluvčích. Vzdělávací systém by měl zásadně řešit aktuální problém nedostatečné přípravy učitelů k práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při výuce cizích jazyků.

4 Příloha

Tabulka 1

Počet vyučovaných cizích jazyků v navštívených základních a středních školách ve školním roce 2005/2006

Druh školy	Počet vyučovaných cizích jazyků	Počet škol	
Základní	1	15	20 %
	2	53	72 %
	3	6	8 %
Střední	1	1	1 %
	2	56	66 %
	3	15	17 %
	4	11	13 %
	5	2	2 %
	6	1	1 %

Tabulka 2

Kvalifikační struktura učitelů anglického, německého a francouzského jazyka v navštívených základních a středních školách ve školním roce 2005/2006

Druh školy a vyučovaný cizí jazyk	Počet učitelů celkem - z toho →	Absolventi studia učitelů CJ pro příslušný druh školy		Absolventi studia učitelů CJ pro jiný druh školy		Absolventi studia učitelů jiných předmětů než CJ pro příslušný druh školy		Absolventi VŠ, bez vzdělání v oblasti pedagogických věd		Vyučující CJ bez VŠ		Rodilí mluvčí	
		poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%	poč	%
ZŠ - AJ	193	56	29,0	6	3,1	71	36,8	20	10,4	38	19,7	2	1,0
ZŠ - FJ	10	7	70,0	0	0,0	2	20,0	1	10,0	0	0,0	0	0,0
ZŠ - NJ	125	56	44,8	4	3,2	49	39,2	4	3,2	10	8,0	2	1,6
G - Aj	67	55	82,1	2	3,0	2	3,0	1	1,5	3	4,5	4	5,9
SOS - Aj	252	119	47,2	43	17,1	41	16,3	18	7,1	21	8,3	10	4,0
SOU - AJ	24	9	37,5	3	12,5	8	33,3	2	8,3	2	8,3	0	0,0
Σ SŠ - AJ	343	183	53,4	48	14,0	51	14,9	21	6,1	26	7,6	14	4,0
G - NJ	43	36	83,6	2	4,7	2	4,7	0	0,0	2	4,7	1	2,3
SOS - NJ	223	135	60,5	34	15,2	25	11,2	9	4,0	14	6,3	6	2,7
SOU - NJ	27	10	37,0	1	3,7	10	37,0	4	14,9	1	3,7	1	3,7
Σ SŠ - NJ	293	181	61,9	37	12,6	37	12,6	13	4,4	17	5,8	8	2,7
G - FJ	17	15	88,2	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2	11,8	0	0,0
SOS - FJ	27	18	66,7	6	22,2	3	11,1	0	0,0	0	0,0	0	0,0
SOU - FJ	6	5	83,3	1	16,7	0	0,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0
Σ SŠ - FJ	50	38	56,7	7	10,4	3	4,5	0	0,0	2	3,0	0	0,0

Tabulka 3

Četnost zpracování koncepce a vlastního hodnocení rozvoje výuky cizích jazyků v navštívených základních a středních školách ve školním roce 2005/2006

Dokument	Základní školy		Střední školy	
	počet	%	počet	%
Koncepce i vlastní hodnocení	23	31,1	27	31,4
Koncepce, bez vlastního hodnocení	0	0,0	12	14,0
Bez koncepce, vlast. hodnocení	8	10,8	8	9,3
Bez koncepce i vlastního hodnocení	43	58,1	39	45,3
Celkem škol	74	100,0	86	100,0

Tabulka 4

Účast žáků navštívených základních a středních škol v jednotlivých aktivitách organizovaných na podporu výuky cizích jazyků ve školním roce 2005/2006

Typ aktivity	Počet účastníků			
	základní školy	střední školy		
		gymnázia	ostatní SŠ	SŠ celkem
Olympiády v cizím jazyce, krajské cizojazyčné soutěže	2 319	252	1 259	1 511
Mezinárodní projekty EU (aktivní účastníci)	598	162	737	899
Partnerství se zahraniční školou (aktivní účastníci)	720	498	1 275	1 773
Výměnné pobyty	288	362	762	1 124
Praxe v zahraničí	16	11	430	441
Poznávací zájezdy	2 003	781	4 695	5 476
Certifikované jazykové zkoušky	32	91	107	198
Celkem	5 976	2 157	9 265	11 422

Tabulka 5

Roztřídění navštívených základních a středních škol podle počtu typů aktivit organizovaných na podporu výuky cizích jazyků od 1. září 2004 do 30. června 2006

Počet organizovaných typů aktivit	Základní školy		Střední školy	
	počet	%	počet	%
0	14	18,9	16	18,6
1	23	31,1	7	8,1
2	17	23,0	16	18,6
3	11	14,9	11	12,8
4	4	5,4	8	10,5
5	4	5,4	14	16,3
6	1	1,3	9	10,5
7	0	0,0	4	4,6
Celkem	74	100,0	86	100,0

Tabulka 6
Celkový počet aktivit v daném období

Druh školy	Počet aktivit
Základní škola	146
Gymnázium	55
SOŠ	191
SOU	20
SS celkem	266