

Univerzita Karlova
Pedagogická fakulta

Katedra germanistiky

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Vývoj metod ve výuce jazyků od 19. století po současnost

The development of methods in foreign language teaching
from the mid 19th century until present

Bc. Tereza Hrušovská

Vedoucí práce: PaedDr. Dagmar Švermová
Studijní program: Učitelství pro střední školy
Studijní obor: 7504T213: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní školy
a střední školy – anglický jazyk
7504T222: Učitelství všeobecně vzdělávacích předmětů pro základní
školy a střední školy – německý jazyk

Odevzdáním této diplomové práce na téma Vývoj metod ve výuce jazyků od 19. století po současnost potvrzuji, že jsem ji vypracovala pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Kralupech nad Vltavou dne 18.4.2022

Ráda bych poděkovala paní PaedDr. Dagmar Švermové za ochotu, podnětné rady a podporu při vedení mé diplomové práce. Dále děkuji svým blízkým, přátelům a zejména rodině za neutuchající výdrž. Již je čas si oddychnout.

I.	Obsah	
II.	ÚVOD	6
III.	CÍL PRÁCE	7
IV.	TEORETICKÁ ČÁST.....	9
1.	Terminologie	9
1.1	Metoda.....	9
1.2	Technika.....	11
2.	Didaktické principy	12
3.	Historie.....	14
4.	Vědecké vlivy.....	17
5.	Klasifikace metod.....	25
5.1	Tradiční metody	27
5.2	Alternativní metody.....	27
5.3	Vyučovací metody chronologicky	28
V.	VÝZKUM	50
1.	Metoda provedení.....	51
1.1	Struktura dotazníku	51
2.	Výsledky	54
2.1	Výuka německého jazyka.....	57
2.2	Shrnutí výsledků.....	74
VI.	PRAXE.....	76
	Starší žáci	76
	Plán hodiny.....	77
1.	Bomba	77
2.	Rezept.....	79
3.	Video	80
4.	Puzzle Info	82
5.	Ess-Reporter	83
6.	Spezielles Menü	84
	Moje celková reflexe.....	85
	Mladší žáci	87
	Plán hodiny.....	87
1.	Prezentace - jaké jídlo znáte + opakujte se mnou	88
2.	Obrázky a repetice.....	88

3. Čáp ztratil čepičku.....	89
4. Pamatuj si věci pod šátkem	89
5. Salát.....	90
6. Poznej po hmatu	90
7. Pexeso	90
Moje celková reflexe.....	93
Reflexe praxe	94
VII. ZÁVĚR	95
VIII. RESUMÉ.....	97
IX. Seznam použitých informačních zdrojů	98
Seznam použité literatury.....	98
Seznam internetových zdrojů	99
X. Seznam příloh.....	100

II. ÚVOD

Tématem této diplomové práce je vývoj vyučovacích metod cizích jazyků od 19. století po současnost. Rozhodla jsem se pro něj z několika velice jednoduchých důvodů. Metoda je stavebním kamenem každé vyučovací hodiny, na jejímž správném zvolení závisí nejen úspěšnost a výkony žáků, ale také jejich postoj vůči celému předmětu a postoj k učení cizích jazyků obecně. Naším osobním přístupem, ale stejně tak i metodou, můžeme mnoho pozitivních aspektů v rámci výuky umocnit nebo vylepšit, ale zároveň i mnohé nenávratně zkazit. Mým motivačním faktorem byla hlavně zvědavost. Jaké faktory promlouvají do volby metody? Na čem všem závisí náš výběr metodiky a následně i kompozice vyučování?

V práci se zabývám metodami v širším slova smyslu, tzn. metodickými směry, koncepcemi. Jejich přesným definicím, taktéž i vysvětlení užití terminologie, jsou vyhrazeny samostatné kapitoly. Obecně vycházím z hlavních metodických proudů jako je gramaticko-překládová nebo přímá metoda. Důležité je ovšem zdůraznit, že u těchto metod, ale i metod obecně, se vždy jednalo spíše o tendence. Nikdy se nevyskytovaly v čisté formě. Metodické směry byly logicky poznamenány vývojem vědeckých disciplín, ať už lingvistickými nebo psychologickými. Konkrétně těmito dvěma vědeckým oblastem budou věnovány zvláštní kapitoly. Do vývoje zasáhly ale samozřejmě také nové trendy v oblasti pedagogiky nebopokroky na poli technologií (nahrávky, film,...). Metody na sebe velmi často navazovaly, reagovaly nebo prohlubovaly předchozí myšlenky, o čemž je možno přesvědčit se v kapitolách níže. Můj výzkum je založen na výskytu technik, které indikují zapojení vyučovací metody.

Za každou metodou stojí motivace co nejlépe vyučovat cizí jazyk, podat ho co nejjednodušší a co nejefektivnější cestou, ale také propojit ho s reálným životem. Hledání nejúčinnější metody bychom mohli přirovnat ke hledání svatého grálu. Doposud se to nepodařilo, ale snahy u zasvěcených odborníků neuvadají.

III. CÍL PRÁCE

Má práce vychází z následujících hlavních předpokladů:

1. v dnešní době převládá při volbě vyučovacích metod eklekticismus
2. i přesto ve výuce převládají techniky, které jsou typické pro komunikativní metodu
3. uplatnění technik souvisí s věkem žáka

Dále mám vedlejší hypotézy:

4. uplatnění technik souvisí s věkem učitele
5. uplatnění technik souvisí se vzděláním učitele

Tyto body budu analyzovat podrobněji.

Pod pojmem eklekticismus se skrývá tendence vybírat si z každé metody ty techniky, které potřebuji, líbí se mi nebo vyhovují mým žákům. Důvody jsou prakticky neomezené. Předpokládám, že tento fenomén, který zazníval na většině přednášek z didaktiky jazyka, potvrdím svým výzkumem a dokážu, že se učitelé neupínají pouze na jednu metodu. Přesto ale předpokládám, že přinesu i důkazy o preferenci technik komunikativní metody. Má kompletní hypotéza je tedy taková, že učitel kombinuje různé metody, mezi kterými má určitou dominanci komunikativní metoda.

Dále jsem přesvědčena, že se liší výběr metod na základě věku žáků. Konkrétně, že u mladších žáků (žáků prvního stupně) volí učitelé spíše pohybové techniky a přirozené metody, které se podobají svou konstitucí učení mateřského jazyka. U nejstarší zkoumané skupiny žáků (žáků třetího stupně) by byly naopak aplikovány metody komunikativně orientované. Metody orientované lingvisticky by se měly napříč věkovými kategoriemi vyskytovat v podobné míře. Zbylá skupina starších žáků (žáků druhého stupně) je v podstatě skupinou hraniční. Tudíž by při její výuce, podle mé hypotézy, mělo docházet k přechodu od přirozených ke komunikativním metodám, a nejvíce by se měla projevovat tendence k eklekticismu.

Zajímavé bude také sledovat, jakou roli hraje věk nebo vzdělání učitele. Učitel primárně vzdělaný v pedagogice by měl mít logicky větší povědomí o možných vyučovacích technikách a jejich využití, tudíž by jeho vyučování mělo být po této stránce rozmanitější. Výzkum dále prozradí, jestli rozmanitost technik náleží spíše mladší generaci nebo zkušenějším starším.

Výzkum je vystavěn na dotazníkovém šetření. Jeho výsledky budou sloužit jako podklad k praktické části. Praktická část bude tedy potvrzením výsledků výzkumu a mých osobních zkušeností z pedagogické praxe v podobě vyučovacích hodin. Hodiny budou sestaveny z aktivit, které odpovídají volbám učitelů vyjádřených v odpovědích k dotazníkům, a budou následovány reflexí žáků. Výsledkem tedy bude nejen potvrzení, potažmo vyvrácení, hypotéz, ale i zjištění, zda-li se volby učitelů setkávají s preferencemi žáků.

IV. TEORETICKÁ ČÁST

Jak bylo naznačeno již v úvodu, teoretická část poskytuje základ pro výzkum a následnou praktickou část. Zabývá se definováním terminologie nezbytné pro správné pochopení dalších kapitol a vysvětluje větší rozdíly i nuance mezi jednotlivými lingvodidaktickými a didaktickými pojmy. Dále popisuje historický kontext a vlivy, které ovlivnily vznik i vývoj metod. Především je ale pozornost upřena na nejvýznamnější metody a jejich vzájemnou interakci, proto je jim věnována podstatná část teoretické sekce. Metody jsou seřazeny chronologicky, tak, aby práce zrcadlila co možná nejvěrohodněji jejich reálný historický vývoj.

1. Terminologie

Dříve, než se pustíme do podrobnějších rozborů vyučovacích metod, zaměříme se na definování základní terminologie.

1.1 METODA

Slovo „metoda“ je definováno různě, hlavně v závislosti na oboru, v rámci kterého se o něm bavíme. Příkladem nám může být definice představena v publikaci Beneše a dalších autorů.

“Metodou rozumíme plánovitý postup myšlení a jednání, způsob přístupu ke zkoumání přírodních a společenských jevů. Každá věda užívá svých zvláštních metod. Některé metody jsou ve vědeckém myšlení užívány obecně (např. logicko-analytická, syntetická, induktivní, deduktivní, genetická, popisná atd.). Každá metoda obsahuje řadu postupů a prvků, které tvoří soustavu. (Beneš, 1971, s. 53)

“H.H.Stern (1994,452) dokonce chápe metodu jako ‘teorii’ cizojazyčného vyučování” (Choděra, 1999-2000, s. 56)

Nás ale zajímá metoda z pohledu výuky, tu už Beneš popisuje následovně:

“Vyučovací metodou rozumíme záměrný postup nebo způsob uspořádání vyučování a učení, činnosti učitele a žáků, který směřuje k dosažení daného cíle, a to v souladu s obsahem a podmínkami výchovně vzdělávací práce.” (Beneš, 1971, s. 53)

Metody je možno chápat dvěma způsoby a to v širším a užším slova smyslu. V angličtině nám rozdělení těchto dvou perspektiv usnadňuje označení ‘approach’ (přístup) a ‘method’ (metoda). Metoda v užším slova smyslu je:

“význačný specifický způsob činnosti učitele a žáka, jímž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, světový názor, rozvíjí své schopnosti.” (Choděra, 1999-2000, s. 57)

*“Metoda je obecný plán pro řádnou prezentaci jazykového materiálu, jehož jednotlivé části si neodporují a je založena na vybraném přístupu (metodě v širším smyslu). V rámci přístupu může existovat mnoho metod.”*¹

Metoda v širším smyslu, neboli ‘approach’ je vysvětlena různými autory takto:

*“Metoda v širším slova smyslu (přístup) je soubor souvztažných domněnek, které se vztahují k charakteru výuky cizího jazyka a učení. Metoda v tomto podání je zcela zřejmá. Popisuje charakter podstaty, která má být vyučována.”*²

“Metodou (v širším slova smyslu) rozumíme globální, generální přístup k vyučování-učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, ‘metodický směr’. (Choděra, 1999-2000, s. 57)

“J. Zimmermann (1986,170) rozeznává makrometody a mikrometody resp. makrometody, mesometody a mikrometody. Makrometody jsou orientovány převážně technicky, mesometody

¹ “Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon the selected approach. In approach, there can be many methods.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 19)

² “An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 19)

určují vyučování stádia, vyvolávají motivaci, aktivitu a specifikují charakter činnosti ve skupinách, dvojicích nebo v plénu třídy. Konkretizace metodických kategorií pak probíhá na úrovni mikrometod, které autor viditelně preferuje.” (Choděra, 1999-2000, s. 56)

Ani při tomto vymezení terminologie, dokonce ani při užití anglické terminologie, nejsou mezi dvěma pohledy na metody jasné vytyčené hranice. Metody v širším i užším smyslu velmi úzce souvisí, a hlavně se běžně překrývají. Častokrát se jedná o metodu v užším slova smyslu, přestože má v názvu slovo ‘approach’ a naopak. Je tedy nezbytné pozorovat kdo a jak čemu říká. Různí autoři odborných publikací se totiž velmi často neshodují ani v této základní věci. Rozpolcenost dokazuje i následující citát:

“I my vcelku souhlasíme, že metoda je způsob činnosti učitele a žáka (T. I. Kapitonova, A. N. Ščukin 1987,3), že vyučovací metody jsou způsoby dosahování vyučovacích cílů (J. Hendrich a kol. 1988, 70) nebo že metoda je postup, cesta, způsob vyučování (J. Průcha aj. 1995, 256)” (Choděra, 1999-2000, s. 57)

1.2 TECHNIKA

Technika je praktickým stavebním kamenem každé metody. Metoda je abstraktní koncept, tendence. Oproti tomu technika je reálný postup zahrnující aktivity. Anthony ji definuje takto:

“Technika je realizací – to, co se doopravdy děje ve třídě. Je to určitý trik nebo machinace použité k dosažení okamžitého záměru. Techniky musí být konzistentní s metodou v užším smyslu, a proto také v harmonii s metodou v širším smyslu.”³

³ “A technique is implementational - that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.” (Anthony, 1963: 63-67)

2. Didaktické principy

S metodickými postupy bývají často zaměňovány didaktické principy neboli zásady.

Ty vyplývají z pedagogické zkušenosti a základních pedagogických zákonitostí a jsou přímo aplikovány na vzdělávací proces. Hranice mezi těmito dvěma termíny je ale velice tenká.

“V jednotlivých učebních předmětech dostávají tyto obecné (didaktické pozn. autora) zásady svůj specifický charakter; bývají pak nazývány zásadami metodickými. Problém soustavy těchto zásad je jednou ze složitých otázek, kterou pedagogická teorie neustále propracovává; v pedagogické praxi se tyto zásady navzájem prolínají a prostupují. Proto nacházíme v různých pedagogických a metodických dílech i různý přístup k jejich výčtu a formulování.” (Beneš, 1971, s. 51)

Opět se tedy přesvědčujeme o vágnosti didaktické a metodologické terminologie. Zaměříme se ale opět na didaktické principy, které zmiňoval již Jan Amos Komenský a které jsou více či méně používány dodnes. V Pedagogickém slovníku je nalezneme následovně.

Zásada spojení školy se životem (propojení teorie a praxe) - výuka má vést k všestrannému rozvoji člověka, jeho morálky nebo kulturních zájmů, nejen k užití jazyka

Zásada vědeckosti - vyučování má být souladu s poznatky z oblasti lingvodidaktiky, pedagogiky, psychologie a dalších disciplín

Zásada uvědomělosti - žák by si měl být vědom toho, co a proč se učí. Zároveň je zásadní nepřehánět důležitost vědomostí jazyka nad jeho užíváním a pochopit důležitou úlohu mateřštiny.

Zásada aktivity - vědomosti a dovednosti mají být výsledkem žákovy aktivity. K aktivitě vede jednoznačně motivace.

Zásada přiměřenosti - u jakéhokoliv vyučování je důležité správně odhadnout schopnosti a možnosti žáků. Je třeba je nepřetěžovat, ale zároveň nepodceňovat v tom, co jsou schopni se naučit nebo vytvořit. Tato metoda jde ruku v ruce s biologicko-psychologickým vývojem žáků.

Zásada názornosti - jako první přišel s touto zásadou J.A. Komenský. Je třeba, aby byla výuka názorná a to s využitím vhodných prostředků a metod, které aktivují představivost žáka.

Zásada soustavnosti - učivo by mělo být prezentováno soustavně a to postupem od známého k neznámému, od blízkého ke vzdálenému a od konkrétního k abstraktnímu

Zásada trvalosti - výuka je koncipována tak, aby si žáci učivo pamatovali

Zásada vedoucí úlohy učitele - učitel by měl být pro žáky všestranným vzorem (Beneš, 1971, s. 51-53)

I zásady, stejně jako metody, se liší na základě toho, kdo o nich přednáší a jak je chápe a dále interpretuje. Zásady podle Choděry a Riese (71) se v detailech liší, ale jasně vychází z klasifikace předchozí:

Zásada aktivní komunikativnosti – výuka je vedena tak, aby proces užívání jazyka vedl ke sdělování smysluplných obsahů. V dnešní době je tento princip považován za stěžejní.

Zásada opory o mateřský jazyk – princip, který prosazovali didaktici již v dobách minulých a který bude zmíněn i v následující kapitole. Jde zejména o porovnání cizího jazyka s jazykem mateřským, případným hledáním jazykových spojitostí a podobných zákonitostí, které pomáhají učebnímu procesu.

Zásada orálního základu cizojazyčného vyučování – nácvik jazyka je postaven na orálním základě. Procvičuje se tedy např. skrze hlasité čtení, sborovou recitaci apod.

Zásada priority řečové praxe – výuka je založena na upřednostnění používání jazyka před jeho definováním a popisem

Zásada vytváření řečových návyků – výuka je orientována na utváření návyků v gramatice, fonetice atd. Jazyk je považován za soubor návyků (vliv behaviourismu)

Zásada jednoty jazyka a mimojazykových fakt spjatých s ním (ligvoreálie, reálie) - cílem je komunikativní kompetence, ne kompetence zahrnující např. geografickou znalost

Následující zásady se již shodují s Komenského zásadami v sekci výše:

Zásada rozvoje specificky jazykové uvědomělosti

Zásada rozvoje specificky jazykové názornosti

Zásada komplexnosti

Pohledy na cizojazyčné vyučování ze strany didaktických principů, se tedy očividně v průběhu času měnily, nebo spíše zaostřovaly na specifické aspekty. Pojdme se na dějiny metodologie podívat blíže v následující kapitole.

3. Historie

Historie vývoje je spletitou, ale neodmyslitelnou součástí zkoumání vyučovacích metod. Konkrétně v této práci má výsadní důležitost už jenom z toho důvodu, že se zabývá vývojem od 19. století a podkapitoly věnované jednotlivým metodám jsou řazeny co možná nejvíce chronologicky tak, jak se ve výuce cizího jazyka objevovaly.

Pro porozumění vývoje v průběhu nastíněného období musíme pochopit vývoj předchozí.

“Poznatky z historie vyučování cizího jazyka přispívají k hlubšímu pozorování a analyzování současného i budoucího vývoje. Často se setkáváme s tím, že mnohé ‘nové problémy’ se dají odvodit z vypovídajících příkladů z minulosti, které mají určitou podobnost a tak i možné podobné řešení pro dnešní na žáka orientovanou výuku cizího jazyka.”⁴

⁴ “Die Erkenntnisse der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts tragen dazu bei, gegenwärtige und auch künftige Entwicklungen tiefer zu betrachten und zu analysieren. Man sieht oft, dass manche „neue Probleme“ sich auf altvertraute Beispiele zurückführen lassen, wo wir bestimmte Ähnlichkeiten und daraus auch mögliche Lösungen für den heutigen schülerzentrierten Fremdsprachenunterricht finden können.” (Nečasová a Švermová, 2018, 2.1)

Historický vývoj stojí hlavně na metodách a tendencích, které můžeme označit jako předchůdce přímé a zcela odlišné gramaticko-překládové metody. Druhá z nich se používala zejména při středověké výuce latiny.

*“Zatímco dnes je nejrozšířenějším světovým jazykem angličtina, 500 let zpátky to byla latina, která byla dominujícím jazykem ve vzdělávání, obchodování, náboženství a státním řízení západního světa. Avšak v 16. století vlivem politických změn získala na významu francouzština, italština a angličtina a latina začala být nahrazována v rámci mluvené i psané komunikace.”*⁵

Ačkoliv latina ustoupila do pozadí a její výuka byla ve velké míře stresujícím zážitkem, při kterém docházelo často na drsné tresty při známce nevědomosti, analýza její gramatiky a rétorik se stala modelem pro výuku cizích jazyků. Výrazně se vtiskla právě do gramaticko-překládové metody.

Jak uvádí ve své publikaci Dagmar Švermová a Pavla Nečasová, oproti tomu přirozené metody byly využívány již ve starověku, kdy byli žáci z movitějších vrstev vzdělávání individuálně nebo v menších skupinkách.

Pro vývoj vyučovacích metod a pedagogiky obecně byly historicky významné zejména dvě osoby – Wolfgang Ratke a již zmíněný Jan Amos Komenský. O jejich pohledech, kterébychom dnes po vzoru předchozí kapitoly označili za didaktické principy, pojednává následující citace:

“Oba shledali, že při osvojování cizího jazyka může pozitivně zafungovat i jazyk mateřský (dnes bychom mluvili o komparativní metodě). U Ratkeho stojí v popředí intuitivní, mechanické opakování. Komenský zase usiloval o aktivní zapojení žáka do výuky (více o Komenského principech v ‘Didactica Magna’). V jeho díle ‘Methodus Linguarum Novissima’ bylo

⁵ „Whereas today English is the world’s most widely studied foreign language, 500 years ago it was Latin, for it was the dominant language of education, commerce, religion, and government in the Western world. In the sixteenth century, however, French, Italian, and English gained in importance as a result of political changes in Europe, and Latin gradually became displaced as a language of spoken and written communication.“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 3)

*zdůrazněno, že pomocí všech cizích řečí, které se učíme, se rozšiřují i vědomosti v rámci vlastního jazyka a kultury (v dnešní době známo jako interkulturní kompetence a předpokládaná vícejazyčnost). ”*⁶

Oba pedagogičtí velikáni již ve své době věděli, že pro efektivitu výuky je třeba zvolit žákovi blízkou metodu a specifický postup. Bylo by téměř hříchem nezmínit Komenského snahy, které dnes můžeme vnímat jako základy dramapedagogiky.

*“Znamé je též divadelní zpracování ‘Schola Ludus Seu Encyclopedia Viva’ (Škola hrou aneb Živá encyklopedie). Jedná se o sbírku osmi divadelních her pro školy (z dnešního pohledu jde o dramapedagogiku a její roli ve výuce). ”*⁷

K větší změně v lingvodidaktickém ubírání dochází v 18. století, kdy začal být jazyk chápán jako praktický prostředek nutný pro další rozšíření dopravy, obchodu a později industrializaci.

Od 19. století se potom setkáváme s metodickými směry, které se relativně dynamicky vyvíjely a kterým se bude věnovat celá kapitola Klasifikace metod. Které konkrétní vědecké vlivy působily na vývoj metod podrobněji, zachycují kapitoly věnované lingvistickým a psychologickým směrům. Jak bylo již mnohokrát zmíněno, každá metoda byla utvářena ve víře, že bude “tou dokonalou”. Proto je důležité ještě před představením jednotlivých metod

⁶ „Beide haben für die Aneignung einer Fremdsprache den muttersprachlichen Unterricht wichtig gefunden, der diese Aneignung positiv beeinflussen kann (heutzutage wird dabei von der Komparationsmethode gesprochen). Bei der Ratichius - Methode stand im Vordergrund eine intuitive, mechanische Wiederholung. Comenius wollte mehr einen bewussten aktiven Anteil der Schüler im Unterricht (mehr über Comenius Prinzipien in „*Didactica Magna*“). Im Comenius -Werk „*Methodus Linguarum Novissima*“ wurde betont, dass durch alle Fremdsprachen, die gelehrt werden, sich die Kenntnisse der eigenen Sprache erweitern und dabei kommen Nationalkulturen zum Ausdruck (heutzutage wird von interkulturellen Kompetenzen und Erwartung der Mehrsprachigkeit gesprochen).“ (Nečasová a Švermová, 2018, 2.1)

⁷ „Bekannt ist auch eine Bühnenbearbeitung „*Schola Ludus Seu Encyclopedia Viva*“ (Schule durch Spiel oder eine lebendige Enzyklopädie). Es handelt sich um eine Sammlung von acht Theaterstücken für Schulen (heutzutage wird von Dramapädagogik und ihrer Rolle im Unterricht bzw. Fremdsprachenunterricht gesprochen).“ (Nečasová a Švermová, 2018, 2.1)

poukázat na fakt, se kterým souvisí i jedna z hypotéz praktické části a který je vyjádřen následujícím citátem:

“Dnes, kdy vlna nadšení pro extrémy, jak se zdá, značně opadla, se znovu potvrzuje, že ve vyučování cizím jazykům přes veškerý rozvoj vědy a techniky nelze žádnou metodu samu o sobě absolutizovat. Nové vědecké poznatky naopak jenom osvětlují složitost problematiky cizojazyčné výuky.” (Jelínek – Hendrich, 1976, s. 23)

4. Vědecké vlivy

Jak bylo zmíněno již v úvodu, vývoj lingvistiky a psychologie měl značný vliv na výuku cizích jazyků. Není se čemu divit. Lingvistika se zabývá teorií jazyka a bez základu teorie je praxe více či méně těžko představitelná. I k tomuto názoru se vyjadřovali souhlasně nebo odmítavě různé lingvistické osobnosti. Co se týče psychologie, je logicky provázána s učebním procesem a často ovlivňovala i samotnou lingvistiku. Významu psychologie nasvědčuje i tato citace:

*“Z nejrůznějších metodických koncepcí byly nejvýznamnější metody, principy a orientace, které se orientovaly na nové objevy a aktuální vědecké poznatky psychologie a sociologie. Změny a mísení metod se odráží nejen ve výuce cizího jazyka, ale i v koncepcích učebnic.”*⁸

Pojďme si tedy představit ty nejvýznamnější lingvistické a psychologické směry a jejich signifikantní zástupce, kteří zanechali na vyučování cizích jazyků nesmazatelnou stopu.

⁸ “Von den verschiedensten methodischen Konzepten wurden am bedeutendsten Methoden, Prinzipien und Orientierungen, die sich an neueren Forschungen und aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen der Psychologie und Soziologie orientierten. Der Wandel und die **Methodenmischung** spiegeln sich nicht nur im Fremdsprachenunterricht, sondern auch in Lehrbuchkonzeptionen wieder.” (Nečasová a Švermová, 2018, 2.3)

4.1 STRUKTURALISMUS FERDINANDA DE SAUSSURE

Jedním z nejvýznamnějších lingvistických směrů obecně je strukturalismus, za jehož otce je pokládán Ferdinand de Saussure. Jeho silný vliv zapříčinil, že ho respektují i později vzniklé lingvistické směry a hlavně, že se tak stal základem pro další lingvodidaktický vývoj. Černý definoval strukturalismus následovně:

“Strukturalismus především považuje jazyk za systém, jehož jednotlivé části nelze zkoumat odděleně od funkcí, které v systému zastávají. Dále přísně rozlišuje historický pohled na jazyk za společenský jev, který má především komunikativní (tj. sdělovací, dorozumivací) funkci.” (Černý, 1996, s. 128)

Konkrétně Saussure vidí jazyk jako systém vztahů mezi jednotlivými elementy, které jsou vyměnitelné a nahraditelné, dokud platí vztahy mezi nimi. Švýcarský lingvista přišel se škálou nových termínů jako synchronní (zkoumá jazykový vývoj jednoho jevu) a diachronní (objasňuje vztahy mezi jevy v konkrétním čase) přístup k jazyku, langue (systém pravidel, jimiž se řídí všichni mluvčí jazykového společenství; ČERNÝ, 1996) a parole (konkrétní realizace jazyka - promluva) a v rámci sémiologie pojmy signifié (označovaný) a signifiant (označující).

4.2 PRAŽSKÝ LINGVISTICKÝ KROUŽEK

Nepopíratelnou důležitost si v lingvistickém světě získal v roce 1926 vzniklý Pražský lingvistický kroužek. Ten v mnohém navazoval právě na Saussura a sdružoval lingvistické odborníky československého i zahraničního původu. Vedle zakladatele Viléma Mathesia se do tohoto společenství řadili také B. Havránek, B. Trnka, J. Mukařovský, R. Jakobson nebo třeba N.S. Trubeckoj. Už jenom díky relativně vysokému počtu zasvěcených lidí není překvapením, že se Pražský lingvistický kroužek zabýval více odvětvími v rámci lingvistiky a přišel se spoustou novinek. Hlavními lingvistickými disciplínami, které si vzal kroužek do hledáčku byla fonologie, morfologie a syntax, které se ihned přenesly i do výuky cizích jazyků. (Černý, 1996) Beneš vyjadřuje ve své knize propojení aktivit Pražského lingvistického kroužku a didaktiky:

“Mathesius hned od počátku zdůrazňoval, jakou důležitost mají nové jazykovědné poznatky pro jazykovou praxi, zejména pro jazykové vyučování, a dokonce tvrdil, že nelze rozpracovat žádnou lingvistickou teorii, která by nenašla uplatnění v praxi.” (Beneš, 1971, s. 21)

Mezi hlavní přínosy v oblasti fonologie patří rozlišení hlásky a fonému a jeho druhů. V morfologii se kroužek soustředil například na gramatiku sloves, problematiku afixace apod. Syntax v podání PLC se nese ve znamení aktuálního větného členění. (Černý, 1996) Jak dokazuje citace níže, Pražský lingvistický kroužek se již přímo vepsal do dějin lingvodidaktiky. Opět se v jeho podání navracíme do historie a dotýkáme se didaktických myšlenek J. A. Komenského

“Konečně zvlášť důležité jsou pro výuku cizích jazyků poznatky, jež přináší při konfrontaci dvou jazyků analyticko-porovnávací (nikoliv tedy geneticko-srovnávací) metoda budovaná z pozic funkčního a strukturního rozboru (v tomto případě cizího jazyka, kterému učíme, a žákova mateřského jazyka). Pražská lingvistická škola rozvinula tuto konfrontaci především v rovině fonologické, na jejím základě dospěla též k tzv. lingvistické charakteristice jazyka a k nově pojaté typologii. Názory členů a stoupenců Pražské školy plodně ovlivňovaly rozvoj jazykového vyučování u nás (jazyka mateřského i cizích jazyků) a uplatňovaly se v nových koncepcích našich učebnic cizího jazyka.” (Beneš, 1971, s. 21)

4.3 KODAŇSKÁ ŠKOLA

Mezi další pokračovatele strukturalistického odkazu se řadí zástupci Kodaňské školy. Ta vznikla jako téměř okamžitá reakce na Pražský lingvistický kroužek, jazykovědci byli totiž v úzkém kontaktu nebo dokonce ve spolupráci s odborníky z Prahy. Hlavním představitelem Kodaňské školy byl L. T. Hjelmslev. Jeho největší vědecký odkaz vidí jazykovědecká společnost v založení vědní disciplíny glosematiky.

“Hlavním cílem L. Hjelmsleva při budování nové teorie je najít zásady a metody autentické lingvistiky, tj. neposuzovat už jazyk jako souhrn nejazykových jevů (např. souhrn jevů fyzických, fyziologických, logických, sociologických apod.), nýbrž jako samostatný celek, jedinečný jev

svého druhu, pro nějž platí specifické zákonitosti a který je třeba studovat specifickými metodami.” (Černý, 1996, s. 168)

Hjelmslev nepřikládá důležitost samostatným jednotkám jazyka, jsou pro něj nepodstatné. Význam vidí čistě ve vztazích mezi těmito jednotkami. Jednotky, ze kterých se skládá jazyk nazývá figurami a znaky, přičemž figury nemají význam, ale skládají se z nich znaky, které již význam mít mohou. (Černý, 1996)

4.4 DESKRIPTIVISMUS

Deskriptivismus neboli americký strukturalismus se též rozvíjel současně s tím pražským. Beneš jej popisuje takto:

“Jeho teoretickým východiskem byl předpoklad, že každý jazyk lze segmentovat (rozčlenit) podle formálních kritérií na základní jazykové jednotky a ty že pak lze klasifikovat pomocí různých metod.” (Beneš, 1971, s. 21)

Ačkoliv se v mnohém úsilí amerických strukturalistů překrývalo s bádáním evropských kapacit, jsou určité body, ve kterých se deskriptivismus liší. Hlavním rozdílem je důraz na antropologii, který vyplývá ze zaměření většiny amerických lingvistů na indiánské jazyky. Deskriptivisté také zcela ignorují diachronní metody výzkumu jazyků. Dále je pro tyto americké jazykovědce, mezi které počítáme Edwarda Sapira nebo Leonarda Bloomfielda, typické zaměření na gramatické formy, přičemž lexikální obsah je upozaděn. Charakteristická je také snaha uplatnit v co největší míře matematické metody v jazykovědě. (Beneš, 1971)

Vzhledem k tomu, že směr vznikl na Bloomfieldových základech, není překvapivé, že byl silně ovlivněn behaviorismem, jehož zásady daly vzniknout audiolingvální metodě.

“S tím také patrně souvisí, že v otázce vyučování cizím jazykům Bloomfield sám zaujal ostře kritický postoj ke gramaticko-překládací metodě, založené na uvědomělém osvojování gramatických pravidel. Příležitost k tomu, aby se nové, jím načrtnuté pojetí jazykového vyučování uplatnilo v praxi, nastala až za druhé světové války, kdy bylo zapotřebí, aby si značný

počet příslušníků amerických ozbrojených sil osvojil rychle znalost cizích jazyků, evropských i asijských.” (Beneš, 1971, s. 21)

4.5 BEHAVIORISMUS

Psychologický směr úzce spjatý s deskriptivismem je založen na přirozeném učení a podmínování. Dva vědci, kteří mu položili základy, na kterých později stavěl J. B. Watson, byli E. L. Thorndike a Ivan Pavlov. První z nich byl přesvědčen, že principy psychologie lidí i zvířat jsou stejné, liší se pouze ve složitosti. Proslavil se také svou tezí, že ve vhodném prostředí dokáže vychovat k určitému obrazu kohokoliv. Jeho ruský kolega Pavlov se zabýval do detailu podmíněnými a nepodmíněnými podněty a reflexy. Mezi jeho objevy patří např. časové řazení podnětů, vyhasínání podmíněných reflexů, když nejsou posilovány apod. (Hunt, 2010)

Behaviorismus ve vztahu s řečí je charakterizován následovně:

“Řečová činnost se většinou chápe jako specifický druh lidského chování, jímž člověk reaguje (R) na situační stimulus (S). Lingvistické symboly – slova, tvary a struktury – jsou trvale sdruženy s adekvátními stimuly a zastupují je. Místo základního schématu podnět – reakce (S+A) -> R, přičemž A znamená lingvistický znak. Poněvadž zastupuje skutečnost S, vyvolává komplexní reakci R. Říkáme proto, že má význam.” (Beneš, 1971, s. 33)

Jak je naznačeno již v předchozí podkapitole, tento směr měl ve spojení s deskriptivismem za výsledek vznik audiolingvální metody.

“Během a krátce po 2. světové válce působily na cizojazyčnou výuku, z Michiganu ve Spojených státech pocházející, behaviorismus a klasický strukturalismus, potažmo deskriptivismus, spolu s koncepcemi audioorální metody. (teorie: podnět/stimul – reakce)”⁹

⁹ Während und kurz nach dem 2. Weltkrieg wirkten, von Michigan in den Vereinigten Staaten ausgehend, der Behaviorismus und der klassische Strukturalismus bzw. Deskriptivismus, mit den aus diesen linguistischen Theorien entwickelten unterrichtsmethodischen Konzeptionen der **audiooralen Methode** (s.o.), auf den Fremdsprachenunterricht ein (Theorie: Impuls/Stimulus-Reaktion). (Nečasová a Švermová, 2018, 2.3.3)

4.6 GENERATIVNÍ MLUVNICE

Generativní mluvnice, mezi jejíž nejznámější představitele patří Noam Chomsky, se uplatňuje dodnes. Rozdíly oproti deskriptivismu jsou značné:

“Zatímco deskriptivisté chtěli pomoci určitých procedur popsat vždy jen určitý daný soubor (korpus) jazykových promluv, usilují generativisté o to, aby jejich popis jazyka rekonstruoval principy, na nichž spočívá schopnost mluvčích tvořit libovolný počet vět, které jsou ve shodě s regularitami daného jazyka, rozumět takovým větám a rozpoznat, zda se věta od regularit daného jazyka odchyluje či ne.” (Beneš, 1971, s. 23)

Stoupenci generativní metody se vymezili proti behaviorismu a tím i proti audiolingvální metodě. Podle Chomského a dalších lingvistika tvoří základ pro komunikativní kompetenci a jazyk není osvojován skrze stimuly. Mluvčí si podle nich vytváří hypotézy vycházející ze zkušeností a tvoří je intuitivně, proto také mnohdy chybují. Obecně se mezi generativisty řeší hranice věty, tj. kde končí věta a začíná nevěta. (Jelínek, 1976)

“Je zapotřebí mít i znalost regularit fungování cizího jazyka; osvojení této znalosti se namnoze urychluje a racionalizuje, děje-li se uvědoměle. Tak se proti audioorální metodě (jinými slovy audiolingvální, pozn. autorky) založené na získávání návyků orálních reakcí na sluchové stimuly konstituuje v poslední době kognitivní metoda vstěpující znalost kódu neboli kompetenci pro cizí jazyk.” (Beneš, 1971, s. 23)

4.7 KOGNITIVISMUS

V roce 1960 přichází profesor psychologie George A. Miller se směrem, který se soustřeďuje na mysl, zapamatování, zapomínání a učení, což je pro didaktiku stěžejním tématem. Kognitivní psychologie se zcela odvrací od výše zmíněného behaviorismu.

“Pro behavioristy byla mysl neviditelná, nehmotná, založená na dohadách, byla zastaralým metafyzickým pojmem, o kterém by žádný experimentální psycholog, jemuž by záleželo na své profesi a reputaci, nikdy nemluvil, tím spíše aby na ni zaměřil své bádání.” (Hunt, 2010, s. 485)

Směr je založený na myšlence, že bychom se měli zaměřovat zejména na kognitivní procesy, a ne jejich projevy v chování. Učení je podle kognitivistů proces, při kterém si člověk vytváří vazby, informační sítě mezi starým a novým. Co se týče paměti, je strukturovaná a dělí se na senzorickou, pracovní a dlouhodobou, přičemž ta poslední je tou cílovou pro učitele, respektive jejich žáky. (Hunt, 2010)

Jazyk je z pohledu kognitivní psychologie velice důležitým ukazatelem, nebo spíše prostředkem k pozorování mysli. To, jak jazyk funguje je odrazem fungování mysli. Jak uvádí Hunt, jazyk nese stopy jazykové struktury.

“Příklad jedné takové stopy: Malé děti mají sklon zacházet s nepravidelnými slovesy a jmény jako by byly pravidelné (‘Panenky muži spinkat’...). Nikdy však neslyšely, že by takové chyby dělali dospělí, takže to není nápodoba. Psycholingvisté říkají, že tyto chyby ukazují na to, že děti rozpoznávají pravidelnosti v řeči dospělých.” (Hunt, 2010, s. 505)

Kognitivismus je propojen s generativní mluvnicí, jak již naznačuje poslední citát předchozí kapitoly. Svými tezemi propojení nepodporoval nikdo jiný než Noam Chomsky.

“Chomsky tvrdil, že dítě dodává smysl slyšené řeči a osvojuje si jazyk nikoli prostřednictvím gramatiky (‘povrchové gramatiky’ v jeho terminologii), ale pomocí vrozené schopnosti rozeznávat hluboko ležící syntaktické vztahy mezi jednotlivými složkami pronesené věty – což nazývá ‘hloubkovou strukturou’ skrytých spojení.” (Hunt, 2010, s. 507)

Všechny směry uvedené v této kapitole se nesmazatelně podepsaly na vývoji vyučovacích metod. Některé jsme si sice již ve zkratce představili, ale jejich podrobnější popisy a popisy dalších metod budou následovat ve stěžejní kapitole teoretické části níže.

5. KLASIFIKACE METOD

Klasifikovat vyučovací metody cizího jazyka je jeden z nejtěžších úkolů. Důvodem je již zmíněná vágnost všech metod, které se nadneseně řečeno přelévají jedna ve druhou a někdy je velmi těžké najít hranici, kde jedna metoda končí a druhá začíná. Není tedy velkým překvapením, že různí odborníci nesdílí stejná kritéria a v klasifikaci se tak liší. K ilustraci si uvedeme některé z nich. Podle autorů Rodgerse a Richardse jsou metody rozděleny na hlavní (tradiční) trendy 20 století, mezi které se počítá gramaticko-překladová, přímá a audiolingvální metoda; na alternativní metody, kam se řadí Total Physical Response, Silent Way, Community Language Learning nebo Suggestopedie; a současné komunikativní směry jako je komunikativní metoda, Natural Approach, Task-based Language Teaching a další.

Co se týče hlavních metod, Choděra a Ries ve Výuce cizích jazyků vytvořili následující souhrn různých klasifikací:

“W.M. Riversová (1981, 27) uvádí tyto hlavní metody:

- *gramaticko-překladovou*
- *přímou*
- *čtecí*
- *audiolingvální nebo audialorální*

T.I. Kapitonová, A.N. Ščukin (1987,36) dělí metody na:

- *přímé*
- *uvědomělé*
- *kombinované*
- *intenzivní*

The Encyclopedia of Language and Linguistics (1994, 3743) uvádí čtyři hlavní přístupy (approaches):

- *gramaticko-překladovou*

- *přímou metodu*
- *audiolingvální*
- *humanistické metody*

G. Henrici aj. (1994,510) rozlišují metody:

- *gramaticko-překládovou*
- *audiolingvální*
- *zprostředkovací*
- *audiovizuální*
- *kognitivní*
- *komunikativní*
- *interkulturní*
- *alternativní*

H.H. Stern (Stern, 1994, s. 453) jmenuje tyto metody:

- *gramaticko-překládovou neboli tradiční*
- *přímou*
- *čtecí*
- *audiolingvální*
- *audiovizuální*
- *kognitivní teorii” (Choděra, 1999-2000, s. 58-59)*

Oproti tomu Scott Thornbury (2017) dělí metody následovně, a možná nejprůhledněji, na přirozené, lingvistické, komunikativní a vizionářské. V první skupině bychom našli přímou metodu, Natural Approach, audiolingvální metodu nebo Total Physical Response. Mezi lingvistické metody řadí Thornbury gramaticko-překládovou nebo třeba Lexical Approach. Do komunikativních metod zařazuje samozřejmě komunikativní metodu, dále také

Content-Based Instruction, Task-Based nebo Competency-Based Language Teaching. Do poslední zbylé skupiny se nám řadí Suggestopedia, Silent Way nebo Community Language Learning.

Jak vidět, metody je možné dělit na základě různých kritérií, a hlavně je označovat různými názvy. Mnohdy se setkáme s jiným označením pro v podstatě stejné metody, např. gramaticko-překládová metoda a metoda zpětného překládu. Vzhledem k tomu, že se v odborné literatuře často setkáme s výše uvedeným rozdělením metod na tradiční a alternativní, podíváme se ještě na popis a definice těchto dvou polarit.

5.1 Tradiční metody

Tradiční metody jsou všechny metody, které stojí na pilířích teorie jazyka a teorie výuky jazyka. V prvním případě se opírají např. o lingvistický směr a jeho výzkum, případně o kombinaci směrů. Richards a Rodgers (2001, 20) uvádí tři základní hlediska teorie jazyka: strukturalistické (jazyk je systém propojených elementů), funkční (slouží k vyjádření významu) a interakční (je prostředkem vzájemné komunikace). V druhém případě teorie výuky jazyka se metody orientují na otázku zapojených kognitivních a psychologických procesů a na podmínky k dosažení učebního cíle.

5.2 Alternativní metody

V 70. až 80. letech minulého století zaznamenává lingvistika fenomén zvaný paradigm shift, volně přeloženo jako posun paradigmatu. Pozornost se od té doby upírá na komunikativní směry, autentické situace a reálné konverzace a na základě toho se rozvíjí nová lingvistická věda – pragmatika. Metody vzniklé v tomto období jsou zpravidla vyvinuty mimo tzv. mainstream.

“ Spíše, než aby zakládaly na teorii jazyka a na výzkumu a teorii v aplikované lingvistice, jsou tyto metody rozvíjeny za základě teorií o žácích a učení, někdy na základě teorií jednoho teoretika nebo lektora. ” ¹⁰

¹⁰ „Rather than starting from a theory of language and drawing on research and theory in applied linguistics, these methods are developed around particular theories of learners and learning, sometimes the theories of a single theorizer or educator.“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 71)

Ve výsledku jsou tyto metody svým způsobem neúplně vyvinuty, až na výjimku Lexical Approach, která je vystavěna jako alternativa gramaticky orientovaným metodologiím. Ani tato metoda se ovšem nestala úspěšnou. (Richards a Rodgers, 2001)

5.3 Vyučovací metody chronologicky

5.3.1 Gramaticko-překládová

Gramaticko-překládová metoda je chronologicky vůbec nejstarší popsanou, chcete-li “kodifikovanou” metodou výuky jazyka. Nicméně, co se týče stáří obecně, stavěla by se před ní metoda přímá. Zrod gramaticko-překládové metody není přesně časově určen jako je tomu u některých pozdějších metod představených v dílech jejich autorů. Postupně se utvářela již od 16. století, kdy se organizace výuky začala měnit.

“Počet žáků ve třídě byl tehdy relativně vysoký, a proto se hledaly metody, které by byly realizovatelné při frontální výuce cizího jazyka. A tak se z výuky latiny přenesla do výuky moderních cizích jazyků, které sloužily k dorozumění, gramaticko-překládová metoda.”¹¹

PRINCIPY

Richards a Rodgers tvrdí, že základní jednotkou této metody je věta. Gramaticko-překládová metoda dbá především na správnost a přesnost. Výuka je ale hodně objektivizována a odstrižena od reálných situací minimálně tím, že je vše v hodině komunikováno v mateřštině. (Richards a Rodgers, 2001) Další nevýhodou byl zejména do roku 1940 intenzivní stres, který při výuce jazyků studenti pociťovali. Tento fakt komentují Richards a Rodgers následovně:

¹¹ Die Anzahl der Schüler in einer Klasse war damals relativ hoch und man suchte Methoden, die für den Fremdspracherwerb unter Bedingungen des frontalen Unterrichts überhaupt realisierbar waren. Vom Lateinunterricht wurde auch für die modernen Fremdsprachen, die als Verständigungsmittel dienen sollten, die **Grammatik-Übersetzungsmethode** übernommen. (Nečasová a Švermová, 2018, 2.1)

“Ačkoliv gramaticko-překladová metoda často způsobuje u studentů frustraci, na učitele klade minimum nároků. Je stále využívána v situacích, kdy je hlavním záměrem výuky porozumění literárnímu textu a není třeba zaměřovat se na mluvený projev.”¹²

CÍLE A POSTUPY

Podle Larsen-Freeman je cílem metody zejména schopnost žáků číst v cílovém jazyce. Role učitele je vcelku jasná, jak vyplývá již z úvodu podkapitoly, a to maximálně řídit třídu. Co se týče charakteristických znaků gramaticko-překladové metody, uvádí Larsen-Freeman následující. Logicky je středobodem všeho překlad, který povětšinou následují otázky testující žákovo porozumění textu. Gramatika je vyučována deduktivně a zásadní složkou je memorování gramatických struktur i slovní zásoby, na něž je kladen největší důraz. Slovní zásoba je rozšiřována pomocí synonym, antonym a tzv. cognates. Populární bývá i aktivita, při které žáci opakují věty se změněným jedním slovem. Studenti se zdokonalují ve čtení a psaní, proto je jednou z nejrozšířenějších procvičovacích a testovacích aktivit psaní kompozice. Všechny ostatní složky jazyka, jako je například výslovnost, jsou upozaděny. Co se týče interakce ve třídě, setkáváme se výhradně s modelem učitel směrem k žákovi, při němž učitel vykládá a ptá se a žák poslouchá a odpovídá. Pocity a potřeby studentů vůbec nejsou brány v potaz. K překladům se historicky povětšinou používali autentické nedidaktizované texty, tedy výňatky textů, které byly původně určené pro rodilé mluvčí nebo mluvčí s vysokou znalostí daného jazyka. Automaticky se tedy vedle jazyka jako takového studenti setkali a setkávají s cizí kulturou, která je v textech obsažena. (Larsen-Freeman, 1986)

NÁSLEDUJÍCÍ

I tato původně velmi striktní metoda se ale v průběhu let dočkala aktualizace a úprav. Právě Richards a Rodgers se zmiňují o tzv. The Reform Movement, v rámci tohoto hnutí vzniká

¹² „Although the Grammar-Translation Method often creates frustration for students, makes few demands on teachers. It is still used in situations where understanding literary texts is the primary focus of foreign language study and there is little need for a speaking knowledge of the language“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 6)

fonetika, následuje IPA, a tudíž se mění i celkový pohled na lingvistiku. Do středu pozornosti se pomalu, ale jistě, přesouvá orální produkce a výslovnost, ale také fráze, idiomy a další. Výuka nejen gramatiky se orientuje více induktivně a pracuje se s asociacemi. (Richards a Rodgers, 2001)

5.3.2 Přímá

Podle Richardse a Rodgerse na The Reform Movement navazují takzvané natural methods (přirozené metody), které vedly k vývoji přímé metody. Pojem přímá metoda je v lingvodidaktice vcelku vágní a autoři se liší v jeho definování. Někteří, jako třeba právě Richards a Rodgers, vidí přímou metodu jako oficiální metodu (The Direct Method), která se staví vedle gramaticko-překladové nebo audiolingvální, a která byla obzvláště v USA známá jako Berlizova metoda. Setkáme se ale i s lingvisty, kteří tento pojem chápou jako hyperonymum pro více metod (direct methods), které pojí podobné charakteristické znaky. (Richards a Rodgers, 2001)

Příkladem je pojetí Choděry a Riese, kteří rozlišují přímé a nepřímé metody:

“Z tohoto hlediska na jednom okraji spektra leží metody, které svou podobou anticipují výstup procesu, tj. jsou založeny na komunikaci učitele a žáků v cílovém jazyce - jim říkáme metody přímé, protože míří k cíli přímo, na druhém pak metody, které vedou k výstupu procesu nějakou oklikou, tj. jsou založeny na permanentním odkládání komunikace v cílovém jazyce ve prospěch pouhé přípravy k ní - jim říkáme nepřímé.” (Choděra, 1999-2000, s. 59)

Přímé metody v širším slova smyslu se vyskytovaly jako vůbec první vyučovací metody cizího jazyka.

*“V antice byly děti z bohatých vrstev často vyučovány vzdělanými otroky - rodilými mluvčími, a to v menších skupinách v rodném nebo cizím jazyce.”*¹³

¹³ In der Antike wurden Kinder aus reichen Schichten oft durch ausgebildete Sklaven – Muttersprachler - privat in kleineren Gruppen in der Muttersprache oder in Fremdsprachen unterrichtet. (Nečasová a Švermová, 2018, 2.1)

PRINCIPY

Když se chceme zaměřit na první možnost výkladu přímé metody, nejlepším řešením je ponořit se hlouběji do materiálů Richards a Rodgers. Ti uvádí, že v historii, sahající dokonce až do šestnáctého století, se objevilo více lingvistů, kteří přistupovali k učení jazyka cizího jako k učení jazyka mateřského. Mezi nimi byli např. Gouin nebo Sauveur.

“Gouin byl jedním z prvních reformátorů devatenáctého století, kteří se snažili postavit metodologii výuky jazyků na pozorování dítěte a jeho osvojování mateřštiny.”¹⁴

“Sauveur a další vyznavači přímé metody prohlašovali, že cizí jazyk je možno učit bez využití překladu nebo žákova mateřského jazyka, jestliže je význam komunikovaného předán přímo pomocí demonstrace a aktivity.”¹⁵

POSTUPY A VYUŽITÍ

Vzhledem k výše zmíněným povahovým rysům přímé metody není divu, že při jejím používání je hodina vedena výhradně v cílovém cizím jazyce. Zároveň je maximalizován důraz na praktičnost a každodennost struktur i slovní zásoby, která je vyučována. Gramatika je samozřejmě vyučována induktivně a je na ní kladen stejný důraz jako na výslovnost. Co se týče slovní zásoby, je vyučována ve velké míře pomocí obrázků, předmětů atd., v případě abstraktních výrazů staví učitel na asociacích. Obecně při přímé metodě převládá orální komunikace, která je ze začátku založena hlavně na systému otázka-odpověď mezi studentem a učitelem. Zajímavým, a hlavně přehledným návodem při uplatňování přímé metody pro nás mohou být berlitzovské poučky, které jsou stále používány.

¹⁴ “Gouin had been one of the first of the nineteenth-century reformers to attempt to build a methodology around observation of child language learning.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 11)

¹⁵ “Sauveur and other believers in the Natural Method argued that a foreign language could be taught without translation or the use of the learner’s native language if meaning was conveyed directly through demonstration and action.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 11)

*“Nikdy nepřekládádej: demonstruj
Nikdy nevysvětluj: čiň
Nikdy neved’ řeč: ptej se
Nikdy nenapodobuj chyby: opravuj
Nikdy nemluv pomocí jednotlivých slov: používej věty
Nikdy nemluv příliš: nech příliš mluvit studenty
Nikdy nepoužívej knihu: použij plán hodiny
Nikdy nepřeskakuj: drž se svého plánu
Nikdy nespěchej: drž se studentova tempa
Nikdy nemluv moc pomalu: mluv normálně
Nikdy nemluv moc rychle: mluv přirozeně
Nikdy nemluv moc hlasitě: mluv přirozeně
Nikdy nebud’ netrpělivý: bud’ v klidu ”* ¹⁶

¹⁶ “Never translate: demonstrate

Never explain: act

Never make a speech: ask questions

Never imitate mistakes: correct

Never speak with single words: use sentences

Never speak too much: make students speak much

Never use a book: use your lesson plan

Never jump around: follow your plan

Never go too fast: keep the pace of the student

Never speak too slowly: speak normally

Never speak too quickly: speak naturally

Never speak too loudly: speak naturally

Never be impatient: take it easy“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 12)

Metoda se na počátku 20. století těšila velké popularitě zejména v soukromých školách, do státního školství se jí ale plně integrovat nepodařilo. Důvodem byl důraz kladen na autentičnost a technické faktory doprovázející výuku jazyka, které není možné ignorovat. K příkladu autentičnosti – rodilého mluvčího nedokáže plně ve všech ohledech nahradit učitel se stejným mateřským jazykem jako žák a jak víme, ve státní, ale i soukromé škole, není standardem disponovat sborem výhradně rodilých mluvčích pro výuku jazyků. Dalším zádrhelem bylo například vysvětlování a instrukce, při nichž se efektivita metody jasně vytrácela. Striktní užívání cílového jazyka je totiž v mnoha ohledech zdoluhavé a časově neekonomické. Ačkoliv se přímá metoda neukázala jako “ta jediná správná” je jisté, že se jedná o metodu přelomovou, která pomyslně pozměnila kurz ubírání se ve výuce cizích jazyků. (Richards a Rodgers, 2001)

5.3.3 Audiolingvální

Jak naznačuje předchozí podkapitola, přímá metoda z pole výuky cizích jazyků nezmizela, spíše se dále transformovala a po nějakém čase dospěla do podoby audiolingvální metody. Ta má kořeny ve Spojených státech a podstoupila následující formující proces popsany Richardsem a Rodgersem. V roce 1929 bylo v The Coleman Report doporučeno, aby byla výuka cizího jazyka orientována na čtení. Výsledkem měla být schopnost číst texty ve vysokém tempu. Vznikl tím určitý polotovar, který můžeme vnímat jako přímou metodu, která ovšem není založena na mluvení, ale na čtení. V této době lingvodidaktici spíše zanedbávají systém v jazyce, což vede k tomu, že není standardizovaná slovní zásoba nebo gramatika vhodná pro konkrétní jazykové úrovně. K vývoji audiolingvální metody přispěla zejména Druhá světová válka. Ve válečném období byla vysoká poptávka po překladatelích, tlumočnících a dalších cizojazyčných pracovnících, kteří by pracovali pro armádu. Bylo zapotřebí přijít s efektivním programem, který by vedl k rychlému osvojení jazyka. V armádě se zejména hledělo na konverzační schopnosti jedince, a i z toho důvodu se základním kamenem pro audiolingvální metodu stal tréninkový program, jehož autorem byl i výše zmíněný Leonard Bloomfield. Tento

program pracoval s jazyky původních Američanů, jejichž jazyky mnohdy neměli písemnou formu a už vůbec k nim neexistovali didaktické materiály jako učebnice apod. Zdrojem učení byl člověk se znalostí cílového jazyka, který produkoval fráze a slovíčka. Vojenské prostředí bylo pro tuto metodu ideální, nejen pro vysokou motivovanost studentů, ale i pro typické užívání techniky drilu. (Richards a Rodgers, 2001)

“Studenti v těchto kurzech studovali 10 hodin denně, 6 dní v týdnu. Obecně šlo o 15 hodin drilu s rodilými mluvčími a 20 až 30 hodin privátního studia během dvou až tří šestitýdenních bloků.”¹⁷

TECHNIKY

Techniky v rámci audiolingvální metody jsou logicky zaměřené především na poslech a mluvení. Jednou z technik je například memorování dialogu. Delší úseky dialogu jsou rozděleny do menších částí tak, aby bylo pro žáky možné je reprodukovat. Často se setkáváme také s opakováním formulací v co největší rychlosti a s co nejmenším počtem chyb nebo s řetězovými otázkami. Oblíbenými nástroji audiolingválního učení je také transformace (z otázky na oznamovací větu atp.), rozlišování minimálních párů při poslechu nebo doplňování vhodných slov do vynechaných míst v dialogu. (Larsen-Freeman, 1986)

5.3.4 Audiovizuální

Technologický vývoj 20. století dovolil při výuce jazyka používat nejen nahrávky, ale také film. Z pomůcek, technik a postupů audiolingválních, nebo chcete-li audioorálních, tedy logicky přešla pozornost právě na nové prostředky výuky, což mělo za výsledek vznik audiovizuální metody. Tato metoda je postavena na tom, že vizuální element ve zkratce supluje kontext. Jeho účelem je doplnit informace, které žák potřebuje znát. Přesněji, vizuální podpora

¹⁷ “Students in such courses studied 10 hours a day, 6 days a week. There were generally 15 hours of drill with native speakers and 20 to 30 hours of private study over two to three 6-week sessions.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 51)

ukazuje, v jaké situaci použít právě naučenou frázi. Poprvé byla metoda uvedena v rámci programu centra řešerší CREDIF Voix et Images de France. Vyučování pomocí audiovizuální metody je rozděleno do tří fází. Při první fázi se žák seznámí s každodenním používáním jazyka, v druhé fázi už je autonomější a je schopen nepřilíš složitého, ale konsektivního projevu. Poslední fáze je logicky fází žákovy absolutní jazykové svobody. (Stern, 1983)

TECHNIKY

Co se týče technik v rámci metody, jedná se o relativně rigidní systém po sobě jdoucích kroků. Napřed je prezentováno video nebo alespoň obrázek doprovázen zvukovým záznamem, který obsahuje stylizovaný dialog a výpravňý komentář.

“Jinými slovy, vizuální materiál a doprovodný mluvený projev se navzájem doplňují a tvoří sémantickou jednotku. V druhé fázi učební sekvence je význam vysvětlen (d‘explication’) skrze učitelovo ukazování, předvádění, selektivní poslech, otázku a odpověď.”¹⁸

Třetí část se nese ve znamení opakování nahrávky a memorování toho, co žáci slyšeli.

“V další fázi učební sekvence, tzv. vývojové fázi (‘zužitkování’ nebo ‘přemístění’), jsou žáci postupně osvobozováni z ‘nahrávkovo-filmové’ prezentace: např. film je promítán bez zvukové nahrávky a studenti si mají zkusit vybavit původní komentář nebo vymyslet svůj vlastní; nebo je předmět scénáře modifikován a aplikován na studenta samotného, jeho rodinu nebo přátele, a to pomocí otázek a odpovědí nebo hraní rolí. Vedle těchto dialogů obsahuje každá hodina také gramatický dril konstrukcí, které se objevily v dialogu na nahrávce.”¹⁹

¹⁸ “In other words, the visual image and spoken utterance complement each other and constitute jointly a semantic unit. In the second phase of the teaching sequence the meaning of sense groups is explained (d‘explication’) by the teacher through pointing, demonstrating, selective listening, question and answer.” (Stern, 1983, s. 467)

¹⁹ “In the next stage of the teaching sequence, the development phase (‘exploitation’ or ‘transposition’), students are gradually emancipated from the tape-and-filmstrip presentation: for example, the filmstrip is now shown without the tape recording, and the students are asked to recall the commentary or make up their own; or the subject matter of the scenario is modified and applied to the student himself, his family or friends, by means of question and answer or role playing. Besides this thorough treatment of the dialogue situation, each lesson contains a portion for grammatical drill which practices a pattern or a group of patterns which has previously occurred in the context of the tape and filmstrip dialogue presentation.” (Stern, 1983, s. 467)

Důraz je zejména kladen na výslovnost, ale též gramatiku a to bez využití lingvistických pouček. Čtení a psaní je v audiovizuální metodě upozaděno, stejně jako u audiolingvální metody. (Stern, 1983)

5.3.5 Silent Way

60. léta 20. století přinesla spoustu společenských změn, které zasáhly i do pedagogiky a způsobu nahlížení na předávání učiva. Možná právě toto v mnohém revoluční podhoubí dalo vzniknout řadě alternativních metod, mezi nimi i metodě Silent Way matematika Caleba Cattegna. Silent Way lpí na důležitosti role žáka v učebním procesu. Publikace Richards a Rodgers vystihuje metodu těmito slovy:

“(Metoda) je založena na předpokladu, že učitel by měl být ve třídě co nejvíce zticha, a naopak žák by měl být co nejvíce podporován v produkci jazyka.”²⁰

Richards a Rodgers také odkazují na fakt, že Cattegnovo matematické zaměření se projevilo ve výstavbě metody. Základem je práce s barevnými tabulkami, sloupcovými grafy apod. Využívá tedy doprovodných fyzických předmětů k prohloubení osvojovacích procesů. Metoda je založena na vytváření a objevování, které vedou ke zvyšujícímu se intelektuálnímu potenciálu. Stylizace metody přispívá k přechodu z vnější na vnitřní motivaci, díky úspěchu z aktivity. Metoda je orientována na řešení úkolu - problému (tzv. problem-solving), její snahou je předat žákovi povahu konkrétního jazyka a jeho gramatické struktury. (Richards a Rodgers, 2001)

²⁰ “It is based on the premise that the teacher should be silent as much as possible in the classroom but the learner should be encouraged to produce as much language as possible. (Richards & Rodgers, 2001, s. 81)

TECHNIKY

The Silent Way má relativně neotřelé techniky. Mezi ně se řadí z velké části učitelova gestika, mimika, ale zejména mlčení, které slouží jako námět pro název celé metody. Učitel tedy komunikuje minimálně a vyjadřuje se v nejlepším případě pouze gesty. Žáci tak mají možnost dojít tímto minimálně intervenčním způsobem ke správné jazykové produkci, a to v podstatě sami. Důležitost se přičítá také vzájemnému opravování mezi žáky tzv. peer correction. Dále učitel využívá hláskovací barevné tabulky, slovní tabulky, výslovnostní tabulky nebo barevných kostek, latěk apod. Součástí výuky je vždy také konstruktivní zpětná vazba obou stran – tedy od učitele i od žáků. (Larsen-Freeman, 1986)

5.3.6 Komunikativní

I přes nástup alternativních proudů v lingvodidaktice přichází v období 60. až 70. let odborná společnost opět s metodou založenou na teoriích. Je jí komunikativní metoda, která sice nevychází přímo z lingvistiky, ale je v mnohém poznamenána vznikem nové disciplíny – pragmatiky. Za zrodem metody stojí názor Noama Chomského o unikátnosti výroků. Podle něj je každý pronesený výrok unikátním a kreativním projevem lidské individuality. Jak již vyplývá z názvu metody, orientuje se na komunikaci, a to ještě intenzivněji než metody, které jí předcházely. Její stoupenci uznávají, že gramatické struktury a slovní zásoba jsou stěžejní pro zvládnutí cizího jazyka, ale komunikace podle nich nemůže být úspěšná, pokud se budeme soustředit pouze na ně. Studenti sice budou znát pravidla používání jazyka, ale nebudou schopni jej sami reálně použít. Metoda vychází z teorie, která chápe jazyk jako komunikaci, a jak uvádí Richards a Rodgers, cílem vyučování jazyka je tzv. komunikativní kompetence, kterou poprvé definoval Del Hymes. (Richards a Rodgers, 2001)

“Hymesova teorie o komunikativní kompetenci byla definicí toho, co mluvčí potřebuje vědět pro to, aby byl v komunikativně kompetentní v komunitě ostatních mluvčích.”²¹

²¹ “Hymes’s theory of communicative competence was a definition of what a speaker needs to know in order to be communicatively competent in a speech community.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 159)

Zásady komunikativního způsobu učení jsou podle Richards a Rodgers následující:

- “1. Jazyk je systém pro vyjádření významu, obsahu.*
- 2. Primární funkce jazyka je umožnit interakci a komunikaci.*
- 3. Struktura jazyka odráží jeho funkční a komunikativní užívání.*
- 4. Primárními jazykovými jednotkami nejsou pouze jeho gramatické a strukturní rysy, ale i kategorie funkčního a komunikačního charakteru.”*²²

Teorie učení je postavena na předpokladech, že aktivity, které vedou ke smysluplným výsledkům, zahrnují reálnou konverzaci a pro žáky smysluplný jazyk, výrazně podporují osvojení jazyka.

*“Pravděpodobně největším přínosem komunikativní metody je apel na učitele, aby se zaměřili na to, co vše je zapojeno v komunikaci. Pokud totiž požadují po studentech, aby používali cílový jazyk, potom musí doopravdy rozumět všemu, co znamená být komunikativně kompetentním.”*²³

TECHNIKY

Jak uvádí například Larsen-Freeman, základním stavebním kamenem komunikativní metody je autentičnost, proto její stoupenci v maximální intenzitě využívají autentické

²²

“1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is to allow interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 161)

²³ “Perhaps the greatest contribution of the Communicative Approach is asking teachers to look closely at what is involved in communication. If teachers intend students to use the target language, then they must truly understand all that being communicatively competent entails.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 161)

materiály, ať už se jedná o literární díla, noviny nebo videa. Mezi nejčastější aktivity počítáme řazení slov ve větě do správného pořadí, jazykové hry nebo hraní rolí. Oblíbenou aktivitou je také domýšlení pokračování příběhu na základě počáteční části určitého textu nebo obrázku. Důležitá pravidla jsou zaměření se na obsah komunikace, systém učení pokusem-omylem a procvičování nejen ve škole, ale při jakékoliv životní příležitosti. (Larsen-Freeman, 1986)

Komunikativní metoda se velice rychle dostala na pomyslný piedestal, na kterém se z velké části drží až do dnešního dne, ale jako již tradičně je možné i tuto metodu podrobit kritice. Hlavním důvodem kritiky je její částečná jednostrannost, konkrétně striktní zaměření na řečové dovednosti, při kterém jsou upozaděny jazykové prostředky. V důsledku se potom v jazykovém plánu vyskytují chyby a ty vedou až k narušení srozumitelnosti.

5.3.7 Community Language Learning

Community Language Learning je další z řady alternativních metod, která byla vyvinuta profesorem Charlesem A. Curranem. Metoda, která je postavená na interakci (komunitní učení), opět logicky cílí na komunikaci a kompetence, ale posouvá se zejména v zaměření na celkový osobnostní rozvoj jedince. (Richards a Rodgers, 2001)

*“Community Language Learning reprezentuje využití ‘Counseling-Learning theory’ (volně přeloženo jako teorie poradenského učení) při výuce jazyků. Jak naznačuje samotné jméno, Community Language Learning odvozuje své primární pohledy, a taktéž svůj organizační logický základ, z Rogerianského poradenství (Rogers 1951). Zjednodušeně řečeno, poradenství zastřešuje aktivity typu poskytování rad, asistování a podporování jednou osobou osobě druhé, která má problém nebo potřebuje nějak pomoci.”*²⁴

²⁴ „CLL represents use of Counseling-Learning theory to teach languages. As the name indicates, CLL derives its primary insights, and indeed its organizing rationale, from Rogerian counseling (Rogers 1951). In lay terms, counseling is one person giving advice, assistance, and support to another who has a problem or in some way in need.“ (Richards & Rodgers, 2001, s. 90)

Podle mnohých se tato metoda počítá do skupiny humanistických technik, pro které je typické prolínání toho, co student ví, co si myslí a pociťuje, s obsahem učení jeho cílového jazyka. V humanistických technikách má jasnou dominanci právě pojetí studenta jako komplexní osobnosti s pozorností upřenou na emoce čili afektivní stránku.

TECHNIKY

Richards a Rodgers dále charakterizují komunitní učení jako následující proces: žák bez znalosti prezentuje informaci nebo zprávu v rodné řeči tomu, kdo ovládá cizí jazyk. Ten informaci přeloží a na žákovi – neznalci, je použit tento překlad/ novou znalost a komunikoval ji vůči jinému žákovi, tedy, aby vyzkoušel nově nabitou vědomost praxi a šířil ji dále. Pracuje se na základě takzvaného „zaslechnutí“ toho, co je komunikováno mezi jinými členy skupiny. Všichni členové by tedy ve výsledku měli znát stejný obsah. Jednoduše řečeno je technika založena na nahrávání a následném poslechu pořízených nahrávek. Důležitou je také transkripce mluveného projevu, tu může provádět učitel při produkci žáka i naopak. Následně slouží pro procvičování, kontrolu i prohlubování učiva. Učitel je k dispozici žákovi pro překlad jakékoliv fráze, kterou si následně zkouší žák na vlastní pěst produkovat. (Richards a Rodgers, 2001)

5.3.8 Suggestopedia

Jedná se o metodu vyvinutou bulharským psychiatrem Georgi Lozanovem, která klade důraz na nevědomé vlivy při vyučování. Opět se tedy dostáváme hlouběji do žákova nitra a upozadíme lingvistické a didaktické teoretické základy.

Role učitele je autoritativní, ale vztah mezi ním a žákem je podobný spíše vztahu rodiče a jeho dítěte. Suggestopedie se zakládá na žákových pozitivních pocitech, podobně jako Community Language Learning. Proto se soustředí na takové aspekty výuky jako je aranžmá třídy, nábytek, dekorace, a zejména na hudbu. To vše je základem pro takzvané periferní učení, při němž se žák

učí i tím, co ho obklopuje. Pozornost je tedy věnována detailní organizaci – dekorační i jiné prvky ve třídě jsou přítomny, aby podpořili výukový proces. Stejnou funkci má i hudba, která může například udávat rytmus mluvenému projevu. Rytmus a tempo řeči hrají pro tuto metodu významnou roli. Přednes vyučujícího je častokrát koncipován tak, že se pomalu zrychluje, popřípadě je dramatizován, aby se žáci nedostali do bodu, kdy se nudí. Zároveň se setkají již při výuce s různými variantami přednesu, což může být při dalším studiu, a konkrétně poslechu, velmi užitečné. Kromě již zmíněných technik je v suggestopedii důležité také správné navození atmosféry tak, aby byla příjemně motivační. Tomu říkáme pozitivní sugesce. Dalšími častými technikami jsou např. vizualizace, při které si žák představuje sám pro sebe to, co právě slyší, hraní rolí nebo nová identita. (Larsen-Freeman, 1986)

*“Studenti si v cizím jazyce vyberou nové jméno a zaměstnání. S tím, jak kurz pokračuje, mají studenti možnost rozvíjet dál svá alter-ega. Postupem času dostanou za úkol např. mluvit nebo psát o svým fiktivních domovech, dětství, rodině.”*²⁵

5.3.9 Total Physical Response

Alternativní metoda Total Physical Response je podle Richardse a Rodgerse „koordinací mluvení a konání“. Učební proces je zase o něco více provázán s fyzickou činností. Její zakladatel James Asher, někdejší profesor psychologie na univerzitě San José, v Total Physical Response spojuje vývojovou psychologii, humanistickou pedagogiku a učební procedury podle Harolda a Dorothy Palmerových (1925). Asher viděl paralelu mezi perfektním osvojením druhého jazyka a mateřštinou. Osvojování rodného jazyka se děje hlavně skrze příkazy, na něž reagujeme primárně fyzicky. Učení cizího jazyka je v rámci této metody tedy chápáno jako

²⁵ “The students choose a target language name and a new occupation. As the course continues, the students have an opportunity to develop a whole biography about their fictional selves. For instance, later on they may be asked to talk or write about their fictional hometown, childhood, and family.” (Larsen-Freeman, 1986, s. 85)

rekapitulace toho, co jsme již zažili v brzkém dětství. Hlavním pilířem této metody je předpoklad toho, že skrze příkazy šikovného učitele či instruktora se dají osvojit jak gramatické struktury, tak slovní zásoba. Asher nebyl úplným průkopníkem, navázal totiž svými myšlenkami na tzv. trace theory, která je čistě záležitostí psychologie. Podle ní je základem učebního úspěchu “tracing”, v češtině bychom řekli “trasování”. Čím intenzivněji trasuji, tedy hledám v paměti/mozku nějakou informaci, tím silnější je tendence si tuto informaci stabilně dlouhodobě zapamatovat. Kombinace trasování s motorickou aktivitou může tento jev ještě zintenzivnit.

Total Physical Response se přizpůsobuje přirozeným neuropsychologickým a biologickým mechanismům, kterým osvojování jazyka podléhá. Jako děti si prvně ze všech jazykových dovedností osvojujeme poslech, na který následně reagujeme fyzicky. Stejně tak funguje proces výuky TPR, při kterém žáci z fyzických reakcí na recepci jazyka přejdou i k samotné produkci. Po neurologické stránce se setkáváme s relativním učebním unikátem, při němž se učení soustředí díky pohybové aktivitě i do pravé mozkové hemisféry, narozdíl od metod nemotorických, při kterých se zapojuje pouze hemisféra levá. Hlavním cílem metody je učení přirozeně a bez stresu. Total Physical Response by měla vést k osvojení základních konstrukcí pro mluvení, gramatika je přijímána induktivně. Kdybychom se bavili v číslech, žák by měl být schopen vést dialog – konverzaci nezávislou na instruktorovi, po zhruba 120 hodinách instrukcí. (Richards a Rodgers, 2001)

TECHNIKY

Jak je naznačeno v předchozí podkapitole, Total Physical Response využívá zejména přímých příkazů a obecně jsou techniky vcelku prosté. Učitel vydá instrukci a žák se podle ní zachová (Dojdi k tabuli!). Zároveň je možné prohodit role, to znamená, že žák se ujme role instruktora a vydává příkazy ostatním spolužákům i samotnému učiteli. Obtížnost lze postupně zvyšovat připojováním dalších a dalších instrukcí.

5.3.10 Natural Approach

Úsvit metody Natural Approach se datuje do roku 1977. Za jejím vznikem stál učitel španělštiny Tracy Terrell, který se později spojil s lidvodidakticky podobně smýšlejícím Stephenem Krashenem. Společně vydali v roce 1983 knihu zabývající se metodou s názvem The Natural Approach. (Richards a Rodgers, 2001)

ROZDÍL MEZI NATURAL APPROACH A NATURAL METHOD

Natural Approach je často mylně zaměňována za Natural Method. Natural Method je jinými slovy přímá metoda, která byla popsána v samostatné kapitole výše.

“Podobně se Natural Approach podle Krashena a Terrella přizpůsobuje přirozeným principům typickým pro úspěšnou akvizici druhého jazyka. Narozdíl od přímé metody je ale méně pozornosti upřeno na učitelův monolog, bezprostřední opakování, formální otázky a odpovědi a méně se dbá na bezchybnou produkci cílového jazyka.”²⁶

Natural Approach je tedy, zjednodušeně řečeno, metodou napojující svými myšlenkami na přímou metodu, ale spoléhá více na vystavení autentickému jazyku než na procvičování. Také dbá zvýšené pozornosti na komfort a připravenost studenta k produkci.

TECHNIKY

Richards a Rodgers popisují průběh výuky následovně:

“Od začátku výuky podle Natural Approach se klade důraz na vystavování žáků srozumitelnému podání cílového jazyka. Učitelův projev se zaměřuje na objekty ve třídě a na obsah obrázků,

²⁶ “Similarly, the Natural Approach, as defined by Krashen and Terrell, is believed to conform to the naturalistic principles found in successful second language acquisition. Unlike the Direct Method, however, it places less emphasis on teacher monologues, direct repetition, and formal questions and answers, and less focus on accurate production of target-language sentences.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 179)

*stejně jako u přímé metody. Aby byl minimalizován jejich stres, žáci nejsou nuceni nic říkat, dokud se necítí být připraveni, ale je od nich očekávána jiná reakce na učitelovy příkazy.”*²⁷

Citace jasně nasvědčuje, že Natural Approach se svými technikami příliš neliší od přímé metody. Ve výuce, která je vystavěná na této metodě, tedy učitel užívá cílový jazyk v takové formě, aby byl pro žáka co nejsrozumitelnější. Od žáků se snaží získávat jednoslovné odpovědi, dále se postupem času přesouvá z uzavřených otázek (ano X ne, buď X anebo) k otázkám otevřeným, na něž žáci odpovídají vlastními slovy, která předtím naposlouchali během učitelových přednesů. Předpokládá se, že dokud žáci neslyšeli slova několikrát, nebudou schopni je používat. U přímé metody se Natural Approach inspiroval například využitím mimiky, ale překrývá se i s Total Physical Response ve využití aktivit založených na příkazech. Stejně jako u mnohých výše popsaných metod i Natural Approach využívá tabulek, obrázků a autentických materiálů (např. reklamy). (Richards a Rodgers, 2001)

5.3.11 Lexical Approach

Lexical Approach je metoda, která zkouší jít trochu jiným směrem než předchozí alternativní metody. Je obzvláště spjatá s výukou anglického jazyka, který je silně idiomatický. Richards a Rodgers vystihují metodu těmito slovy:

“Lexical Approach ve výuce cizího jazyka odkazuje na metodu odvozenou od přesvědčení, že stavebními kameny výuky jazyků a komunikace není gramatika, funkce, představy nebo další jednotky plánování a vyučování, ale slovní zásoba, tedy slova a jejich kombinace. Lexikálně orientované metody ve výuce jazyků odrážejí předpoklad centrality slovní zásoby v jazykové

²⁷ “From the beginning of a class taught according to the Natural Approach, emphasis is on presenting comprehensible input in the target language. Teacher talk focuses on the objects in the classroom and on the content of pictures, as with the Direct Method. To minimize stress, learners are not required to say anything until they feel ready, but they are expected to respond to teacher commands and questions in other ways.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 185)

struktury, druhém cizím jazyce a užití jazyka a obzvláště v několikaslovných jednotkách a spojeních, které jsou naučené jako celé jednotky.”²⁸

Lexical approach je založen na názoru, že pouhá menšina řečové produkce je zcela inovativní a kreativní. Naopak, většinu toho, co produkujeme, jsme již slyšeli nebo viděli a jedná se tak o převzaté konstrukce. Vzhledem k tomu, že student cizího jazyka postrádá zážitkovou bázi, ze které by mohl konstrukce čerpat, postrádá jazykovou znalost situační i kulturní, vyvstala otázka, jak vlastně tuto metodu uvést plně do praxe. Například Krashen byl toho názoru, že pro tyto účely postačí intenzivní míra čtení, ze kterého žák výše zmíněnou bázi získá. Dalším řešením by mohly být jazykové laboratoře, ve kterých by studenti mohli vyhledávat ve speciálních databázích spojitosti mezi použitým výrazem a kontextem. Objevil se také návrh orientovat se na kolokace, které je možné doslovně přeložit. V případě všech scénářů by bylo ovšem výsledkem enormní množství učiva k memorování.

V PRAXI

Nejbližším pokusem o sestavení učebního programu byl Willisův The Lexical Syllabus v rámci Collins COBUILD English Course. I nadále, stejně jako v případě Natural Approach, je hlavním zdrojem jazyka učitelova produkce, která žákovy ukazuje, jak lexikální jednotky poskládat dohromady a použít v reálných situacích. (Richards a Rodgers, 2001) Obecně je role učitele jiná, než tomu bylo u klasických metod, jak uvádí Richards a Rodgers:

*“Obecně vidí Willis učitelovu roli ve vytváření prostředí, ve kterém mohou žáci efektivně pracovat, a pak v pomoci žákům s jejich vlastním učením. K tomu je zapotřebí, aby učitelé upustili od úlohy vševědoucích a zaměřili se naopak na rozvoj žákovy úlohy objevitele.”*²⁹

²⁸ “A lexical approach in language teaching refers to one derived from the belief that the building blocks of language learning and communication are not grammar, functions, notions, or some other unit planning and teaching but lexis, that is, words and word combinations. Lexical approaches in language teaching reflect a belief in the centrality of the lexicon to language structure, second language learning, and language use, and in particular to multiword lexical units or “chunks” that are learned and used as single items.” (Richards & Rodgers, 2001, s.132)

²⁹ “In general terms, Willis views the teacher’s role as one of creating an environment in which learners can operate effectively and then helping learners manage their own learning. This requires that teachers ‘abandon the idea of the teacher as knower and concentrate instead on the idea of the learner as discoverer.’” (Richards & Rodgers, 2001, s. 136)

TECHNIKY

Mezi techniky této metody se počítá zejména vyhledávání ustálených spojení v textu, dále vyměňování jednotlivých členů v rámci známých spojení (broken heart, window,... take an exam, a nap,...), nebo doplňování slov do neúplných kolokací. Typické je také kladení otázek typu “která slova ti říkají, že je ten člověk z ukázky bohatý? Podle čeho víš, že v ukázce přšelo?”. Velmi oblíbenou a často využívanou aktivitou je napsat nebo zmínit napiš frázi, případně slovíčko, které se žák v dané hodině naučil nebo ho zaujalo. Dalším logickým krokem je vytvořit z těchto nových slovíček příběh.

5.3.12 Task-Based, Content-Based a Competency-Based Language Learning

Tato podkapitola se bude zabývat rovnou třemi vyučovacími metodami cizího jazyka, které vycházejí z komunikativní metody a dále posouvají její hlavní myšlenky. Ačkoliv jsou si všechny tyto po sobě vznikající metody, vycházející z Chomského kompetencí, na první pohled podobné, níže si rozebereme, v čem se liší.

5.3.12.1 Competency-Based Language Learning

Competency-based Language Teaching je z pohledu dnešních vyučovacích trendů nejatraktivnější, protože se, a to není velkým překvapením, orientuje na rozvoj žakových kompetencí. Richards a Rodgers říkají:

“Competency-Based Education (kompetenční učení) je edukační směr, které se zaměřuje na výsledky nebo výstupy učení ve vývoji jazykových programů. Kompetenční učení je orientováno na to, co budou žáci s jazykovou znalostí dělat, ať už se jazyk naučili jakkoliv.”³⁰

³⁰ “Competency-Based Education (CBE) by comparison is an educational movement that focuses on the outcomes or outputs of learning in the development of language programs. CBE addresses what the learners are expected to do with the language, however they learned to do it.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 141)

“Snaží se učit jazyk v závislosti na sociální kontext, ve kterém je používán.”³¹

Jednoduše řečeno, tato metoda připravuje žáka na to, aby obstál v reálném životě, v našem případě, aby byl schopen dostát požadavkům společnosti v oblasti komunikace. Není tedy divu, že je metoda úzce spjata s výukou přistěhovalců. Maximálně vystihující jsou faktory podle Auerbacha (1986): zaměření na úspěšné fungování ve společnosti, zaměření na rozvoj jedinci potřebných dovedností, orientace na splnění úkolu nebo vykonávání souvislé aktivity, přiměřenost instrukcí (rozdělení doménových sekcí), neustálé hodnocení, individualizace a další. Kompetence, které výukou prohlubujeme jsou po sobě následující v tomto pořadí – kompetence k učení, mluvení, čtení a psaní. Jakkoliv zní tato metoda ideálně, setkala se s oprávněnou kritikou.

“Tollefson (1986) argumentuje, že reálně neexistují validní postupy k vývoji kompetenčních seznamů pro většinu programů. Mnoho oblastí, pro které jsou kompetence nezbytné jakodospělý život, přežití a vynikající fungování v komunitě, není možné uvést do praxe. Další poznamenali, že rozdělování aktivit do setů kompetencí je typické pro redukcionistickou metodu a celkový počet částí se nerovná komplexnosti celku.”³²

5.3.12.2 Content-Based Instruction

Richards a Rodgers se k metodě kladoucí důraz na obsahovou stránku jazyka, vyjadřují následovně:

³¹ “It seeks to teach language in relation to the social contexts in which it is used.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 143)

³² “Tollefson (1986) argues that there are in fact no valid procedures available to develop competency lists for most programs. Many of the areas for which competencies are needed, such as ‘adult living’, ‘survival’ and ‘functioning proficiently in the community’, are impossible to operationalize. Others have pointed out that dividing activities up into sets of competencies is a reductionist approach, and that the sum of the parts does not equal the complexity of the whole.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 148)

*“Content-Based Instruction (obsahově orientovaná výuka) odkazuje na metodu výuky cizího jazyka, při které se výuka soustřeďuje na obsah informací, které žáci získávají více než na lingvistický nebo jiný typ syllabu.”*³³

Khranke vysvětluje metodu obdobně a to tak, že větší úsilí je vloženo do předání samotné informace než do způsobu předání, tedy do jazyka. Content – tedy obsah, chápeme jako předmět učení, který se snažíme předat pomocí jazyka. Metoda stojí na dvou presumpcích: 1) žáci se učí druhý jazyk zdárněji, když je pro ně prostředkem a ne cílem, 2) metoda lépe reflektuje jejich učební potřeby. Důležitým faktorem ve výuce podle CBI je výběr materiálů. Metoda apeluje na jejich autenticitu a tak jsou preferovány například pravé novinové články.

*“Mnoho učitelů praktikujících metodu doporučují využívání reálií jako jsou turističtí průvodci, technické deníky, jízdní řády, noviny, rádio nebo televizní vysílání.”*³⁴

Typická aktivita podle CBI je krásně vystižena právě Richardsem a Rodgersem. Jedná se o aktivitu založenou na sledování filmu. Sledování předchází seznámení s problematikou, která je ústředním motivem, dále seznámení s potřebnou slovní zásobou. Po samotném sledování přichází diskuse, případně další materiály (články, videa,...), která se zabývají stejnou problematikou jako film, a jejich prezentace před spolužáky (možnost nahrávání a následné sebeopravy) a konečně diskuse s reflexí. (Richards a Rodgers, 2001)

³³ “CBI refers to an approach to second language teaching in which teaching is organized around the content of information that students will acquire, rather than around a linguistic or other type of syllabus.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 204)

³⁴ “Many CBI practitioners recommend the use of realia such as tourist guidebooks, technical journals, railway timetables, newspaper ads, radio and TV broadcasts” (Richards & Rodgers, 2001, s. 215)

5.3.12.3 Task-Based Language Learning

Jak už sám název napovídá, jedná se o metodu, jejíž centrálním učebním nástrojem je úkol (task = úkol). Zastánci této metody tvrdí, že je logickým pokračováním komunikativní metody. Richards a Rodgers uvádí, že Task-based LT by mělo splňovat následující kritéria:

“Aktivity, které zahrnují reálnou komunikaci, jsou nezbytné pro učení jazyka.

Aktivity, při kterých je jazyk využíván jako prostředek k vykonávání smysluplných úkolů, podporují učení.

*Jazyk, který je smysluplný pro žáka, podporuje jeho učební proces.”*³⁵

Žáci se tedy učí skrze komunikativní interakci. V rámci metody rozlišujeme dva typy úkolů – z reálného života (real-world) a pedagogický. První typ se logicky zaměřuje na procvičování a opakování toho, co je důležité pro fungování v každodenním životě. Druhý typ se zaměřuje na úkoly pramenící z psycholingvistického výzkumu o osvojení druhého jazyka, nejsou ovšem nutně propojeny s mimoškolní realitou. Aktivity jsou různé ať už jde o čtení informací z grafů a diagramů nebo naopak jejich tvoření na základě instrukcí. Pica, Kanagy a Falodun dělí úkoly následovně: aktivity na principu „vím, co ty nevíš a naopak“, doplňování informací, řešení problému, rozhodování a výměna názorů jako je např. diskuse. (Richards a Rodgers, 2001)

5.3.13 Postkomunikativní éra

Za posledních více než sto let bylo trendem hledání jednoho nejefektivnějšího způsobu výuky cizím jazykům. Toto období označují Richards a Rodgers za období “designerských metod”, jež jsme si výše představili a jejichž názvy fungovaly prakticky jako značky. Žádná z nich se ale neukázala jako ta vyvolená. Některé dokonce nejsou podloženy dostatečnými

³⁵ “Activities that involve real communication are essential for language learning.

Activities in which language is used for carrying out meaningful tasks promote learning.

Language that is meaningful to the learner supports the learning process.” (Richards & Rodgers, 2001, s. 223)

výsledky zkoumání a ani sami autoři si nejsou jisti jejich samospásností. Ačkoliv v oblibě zůstala metoda komunikativní, jak bylo uvedeno v samostatné kapitole, kritika se jí nevyhnula. V současnosti, neboli v éře postkomunikativní, se tedy podle odborných pramenů učitelská společnost přiklání k tzv. eklekticismu. Pod tímto pojmem se skrývá postup, při kterém učitel kombinuje metody a střídá techniky podle potřeby a za účelem co nejefektivnějšího vyučování.

„Tato metoda se nazývá eklektickou, protože vybírá užitečné části každé metody a používá je. Učitel si volí metodu podle potřeby a účelu.“³⁶

Eklekticismus ovšem není vynálezem posledních desítek let. Jak uvádí İřcan mezi jeho průkopníky patří Henry Sweet a Harold Palmer.

„Koncept eklekticismu ve výuce jazyků není nic nového. Již v roce 1929 byl eklekticismus viděn jako řešení pro výuku jazyků. Tehdy přišli zasvěcenci na to, že není možné použít jednu metodu pro vyučování žáků s různými učebními styly.“³⁷

Volba finální metody nebo jejich kombinace nezáleží jenom na žácích, ale i na samotném učiteli a jeho pohledu. Také není možné vybírat je bez ohledu na plány hodin. Důraz je kladen zejména na praktičnost. Pro dnešní dobu, kdy se snažíme vyjít vstříc co nejvyššímu počtu studentů v jejich preferencích a potřebách je tedy eklekticismus ideální. Nyní se tedy podíváme na to, jestli mluví ve prospěch eklekticismu i čísla z výzkumu.

V. VÝZKUM

V následující části se práce zaměřuje na průzkum současných metodických trendů v hodinách cizího jazyka. Výzkum se soustředí na cizojazyčnou výuku celkově a dále konkrétně

³⁶ “This method is called as eclectic method, because it takes and uses the useful parts of each method. The teacher chooses the method he or she will use according to the need and purpose.” (İřcan, 2017)

³⁷ „The concept of eclecticism in language teaching is nothing new. As early as 1929, eclecticism was seen as a solution to language teaching. They realized that no one teaching method could be used in a classroom where students had different learning styles.” (Demyen, s. 1)

na výuku německého jazyka. Cílem výzkumu je potvrdit nebo vyvrátit hypotézy stanovené v úvodu diplomové práce. Pro upřesnění jde o potvrzení převažujícího eklekticismu v hodinách cizího jazyka, dále potvrzení větší inklinace ke komunikativní metodě, závislosti volby metod a technik na věku žáků, učitelů a na učitelském vzdělání. Další podrobnosti, které mohou ovlivnit volbu přístupů k výuce jako je úspěšnost třídy, časový rozvrh hodin nebo dispozice učebny jsou též zahrnuty v šetření. Po výzkumné části pokračuje práce částí praktickou, kde jsou výsledky výzkumu podrobeny zkoušce v praxi na základní škole.

1. Metoda provedení

Jak bylo nastíněno již v úvodu práce, výzkum je postaven na rozsáhlém dotazníku o 53 otázkách. Dotazník byl určen pro učitele cizího jazyka, ať už aprobované nebo ne, protože právě učitelé jsou profesionálové, kteří by měli odhadnout, co žáky motivuje a vede k co nejúspěšnějšímu osvojení cizího jazyka. Zapojilo se jich celkem 155. Distribuce dotazníku probíhala čistě elektronickou cestou, jedná se o dotazník vytvořený v Google Forms. Napřed jsem k šetření využila všechny své kontakty ve školství od škol, které jsem sama navštěvovala, přes ty, kde jsem absolvovala praxi, až po ty, kde vyučují moji spolužáci a známí. Nakonec jsem využila i sociálních sítí, konkrétně platformy Facebook a skupiny Němčináři, odkud jsem ve výsledku získala největší procento odpovědí.

1.1 Struktura dotazníku

Otázky v dotazníku se zaměřovaly hned na několik aspektů. V úvodní kratší části jsem se snažila shromáždit informace nadneseně řečeno až sociodemografického charakteru. Zjišťovala jsem pohlaví, věk a vzdělání respondentů. Dále jsem se dotazovala na stupeň, na kterém vyučují, na to, jestli vyučují první nebo druhý cizí jazyk a na jazykovou úroveň žáků. Samozřejmě jsem zjišťovala také jaký cizí jazyk respondenti učí, do jaké míry ho střídají s mateřským jazykem a jestli si uvědomují, že při svých hodinách využívají nějaké konkrétní vyučovací metody. V nepovinné sekci mohli specifikovat o jakou metodu se jedná. Následující sekce měla za úkol zjistit, jaké faktory a nakolik při vyučování ovlivňují výběr určité metody

a jejích technik. Zde tedy respondenti zatrhávali políčko “Souhlasí” u těch faktorů, které jsou pro ně, nebo spíše podle nich, ovlivňující. Na výběr byly následující možnosti:

- věk žáků
- úspěšnost žáků v předmětu
- počet žáků v hodině
- kázeň ve třídě
- část dne, kdy probíhá hodina
- den v týdnu
- dispozice učebny (velikost, množství nábytku apod.)

Poslední doplňková otázka v sekci zjišťovala, jestli se respondenti řídí přáními jejich studentů, jestli mění způsob výuky na základě jejich zpětné vazby.

Hlavní a zároveň rozsáhlejší část dotazníku se zaměřovala na vyučovací techniky a jejich míru výskytu ve výuce cizího jazyka. Technika se sice nerovná vyučovací metodě, jak jsme si vysvětlili již v teoretické části, je ovšem jejím indikátorem. Když nepoužijete konkrétní techniku nebo soubor technik, nemusí to nutně znamenat, že se neřídíte příslušnou metodou. Když je ale používáte, příslušnou metodou se evidentně minimálně inspirujete. Techniky jsou tedy jedním z neuchopitelnějších projevů řízení se určitou metodou, a proto se staly předmětem mého zkoumání.

Do podrobnějšího výzkumu jsem zahrnula techniky typické pro:

- gramaticko-překládovou

- přímou
- audiolingvální
- komunikativní metodu
- Lexical Approach
- Total Physical Response
- Task-Based Language Teaching
- Content-Based Language Teaching,

	Lexical Approach
	Total Physical Response
	Gramaticko-překládová
	Komunikativní
	Audiolingvální
	Task-Based
	Content-Based
	Přímá

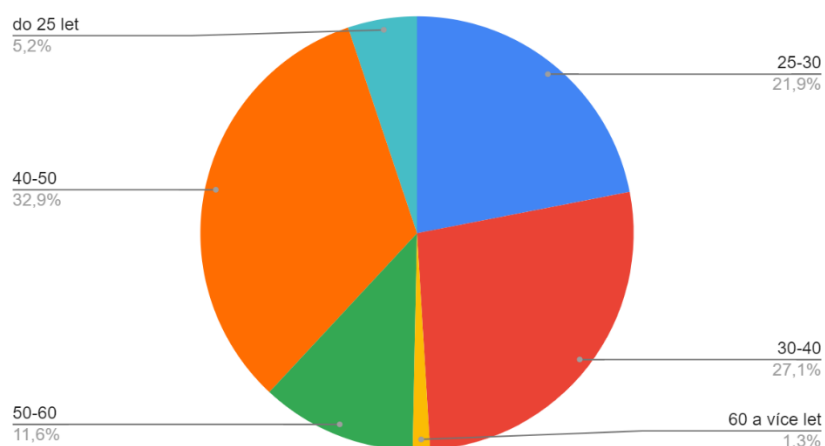
Tabulka č. 1

jako nejvýraznější a nejspecifičtější zástupce z masy všech vyučovacích metod a přístupů. U každé vyjmenované techniky příslušící konkrétní metodě se nachází hodnotící škála od 0 po 5. Nula znamená, že respondent danou techniku nepoužívá nikdy, 5 zastupuje velmi časté používání techniky ve výuce, viz příloha A. V dotazníku tedy učitel bodově hodnotí, jak často nebo jestli vůbec danou techniku zapojuje do výuky. Výsledky v programu Excel byly nejprve vyfiltrovány podle zjišťované informace (pouze určitá věková kategorie apod.) a následně zprůměrovány a vneseny do grafů. V grafech, které budou následovat v dalších podkapitolách, se setkáme s barevným rozlišením, které odpovídá tabulce č. 1 výše. Pokud nebude specifikováno jinak, budou barvy korespondovat s přiřazenými metodami. V závěrečné tabulce jsou shrnuty nejvýraznější techniky čtyř výše nezmíněných metod - Silent Way, Suggestopedie, Community Language Learning a audiovizuální metody. Zde respondenti zaškrtovali políčka u těch technik, které používají, bez možnosti další specifikace. Všechny grafy byly vytvořeny z vyfiltrovaných dat zapsaných v tabulce programu Excel.

2. VÝSLEDKY

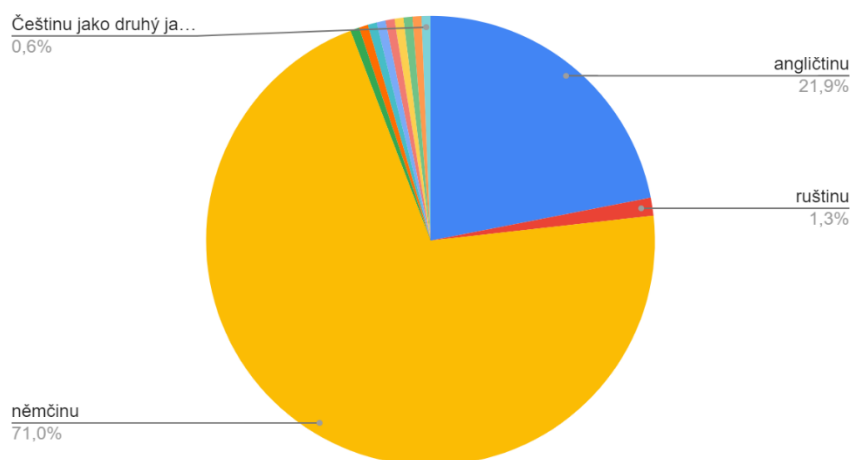
Nyní se již zaměříme na to, co ukázal dotazníkový výzkum. Výsledky vyplývající z odpovědí všech 155 jazykářů jsou v mnohém nepřekvapivé. Obecně byla většina vyučujících participujících na výzkumu ženského pohlaví, pouze 7 % zúčastněných byli muži. Nejméně početnou skupinou z perspektivy věku byli učitelé starší 60 let, hned za touto skupinou se umístili učitelé mladší 25. Skupiny od 25 do 50 let byly zastoupeny zhruba stejným počtem respondentů. Většina, tedy téměř 60 %, vyučujících působí na druhém stupni základní školy.

Zvolte Vaši věkovou kategorii



Graf č.1

Jaký jazyk vyučujete?



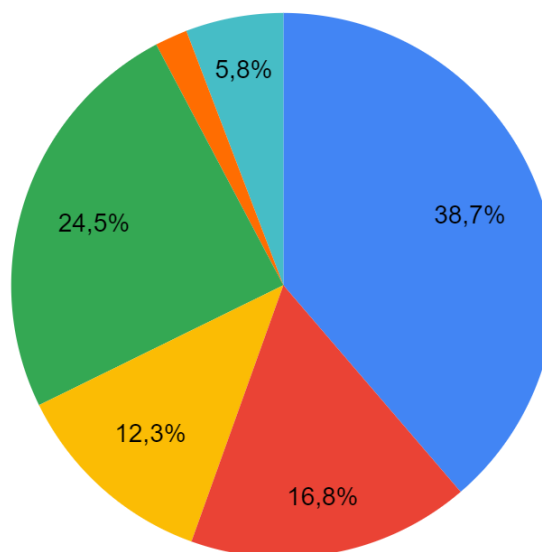
Graf č. 2

Co se týče výskytu různých jazyků, je většina odpovídajících z řad němčinářů. Dohromady se jedná o 115 respondentů. 32 respondentů uvedla jako svůj vyučovaný jazyk čistě angličtinu, zaznamenala jsem i 2 ruštináře. Zbytek uvedl dvojkombinaci angličtiny s jiným cizím jazykem. Přes 70 % zúčastněných uvedlo svůj jazyk jako druhý cizí jazyk svých žáků, většinou se, logicky, nejednalo o angličtináře. Nejpočetnější skupinu tvoří jazyková úroveň A1-A2, což odpovídá druhému cizímu jazyku na druhém stupni.

Téměř 57 % učitelů uvedlo, že si nejsou vědomi, že by používali nějakou konkrétní metodu nebo její techniky. Zbytek se většinou ztotožňuje s komunikativní metodou, někteří zmínili Community Language Learning nebo Total Physical Response. Spousta respondentů ale zaměnila metodu např. se způsobem interakce. Číslo odpovídající počtu učitelů vědomě se řídících konkrétní metodou bude tedy v reálu menší. Co se týče poměru využívání cílového a mateřského jazyka, většina respondentů se shodla, že záleží na obtížnosti učiva. Jak je ale vidno na grafu č. 3, koláč je velmi pestrý. Vzdělání učitelů je z více než 70 % pedagogické. Přesněji se jedná o absolventy pedagogických fakult. Často se mezi respondenty vyskytovali také absolventi fakult filozofických.

V jakém jazyce probíhá Vaše výuka?

- Střídám cílový a mateřský jazyk v závislosti na obtížnosti učiva
- Mateřský jazyk využívám sporadicky, ale v těžších případech se k němu přikláním
- 50/50, vše říkám v mateřském i v cizím jazyce
- Snažím se zapojovat cizí jazyk v jednodušších a opakujících se případech (pozdravy, každodenní příkazy)
- V podstatě kompletně v mateřském jazyce žáků (většiny)
- Vyučuji prakticky pouze v cílovém jazyce

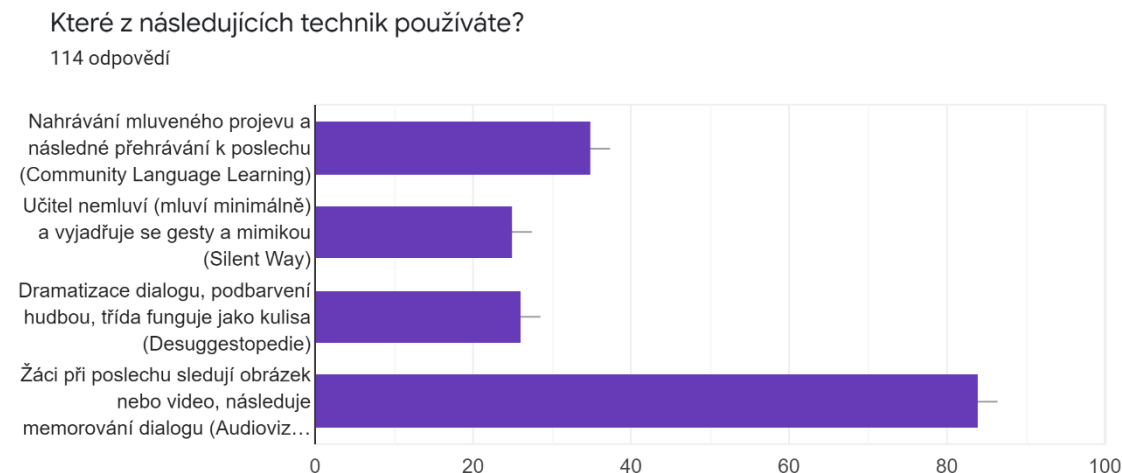


Graf č. 3

V tabulce, kde vyučující vybírali, které faktory podle nich ovlivňují výběr metod, byl nejčastěji zvolen věk žáků, což odpovídá i mému předpokladu. Tato možnost byla zvolna počtem 131 respondentů. 109 participujících zvolilo počet žáků v hodině, na pomyslné bronzové příčce skončila úspěšnost žáků. Výběr metod podle odpovídajících nejméně ovlivňuje den v týdnu, kdy je předmět vyučován. Ve výsledku byly ale všechny možnosti několikrát zvoleny, což dokazuje různorodost jednotlivých vyučovacích situací. V poslední otázce první sekce se 95 % učitelů vyjádřilo tak, že se jednoznačně řídí přáními žáků a reflektují v přípravách hodin jejich zpětnou vazbu. Zbytek si většinou kladl nějakou podmínku, jako např. snažení žáků nebo jejich kázeň.

V rámci rozsáhlejší sekce zkoumající využívání vyučovacích technik se potvrdil můj předpoklad o eklekticismu. Obecně nejmenší popularitě se těší Lexical Approach, což není velkým překvapením vzhledem k tomu, že je to metoda aplikovatelná především u idiomatických jazyků. Možná naopak až překvapivě často jsou napříč všemi skupinami a jazyky využívány techniky typické pro přímou metodu. Výsledky nezaprou všeobecnou inklinaci ke komunikativně orientovaným metodám v čele s komunikativní metodou jako takovou. Zvoleny byly častokrát i marginální metody shrnuté v poslední odpovědní tabulce.

Alespoň jednu z možností zvolilo 114 účastníků a například audiovizuální metodou se někdy řídí nebo řídilo dokonce 82 respondentů.

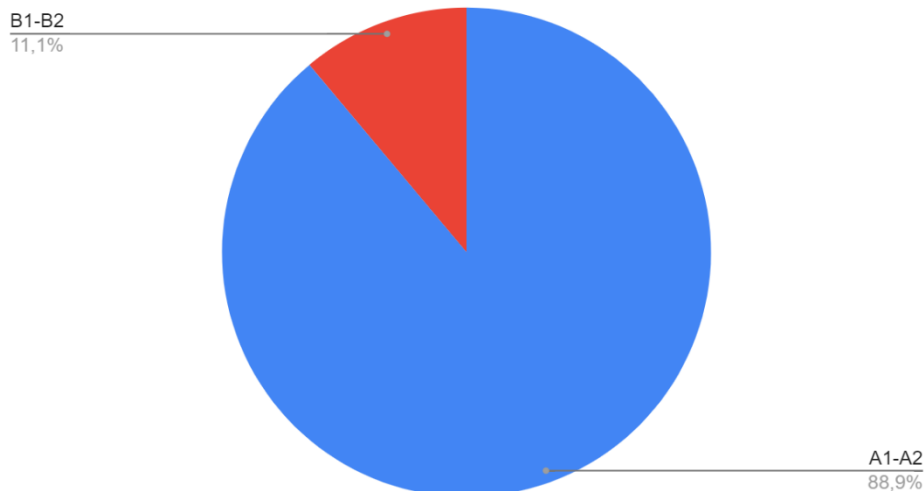


Graf č. 4

2.1 Výuka německého jazyka

Tou zajímavější částí výzkumu jsou výsledky z pohledu německého jazyka. Němčina se v odpovědích vyskytuje z 90 % jako druhý cizí jazyk, což odpovídá současnému nastavení českého školství, v němž převažuje angličtina jako první jazyk. 95 % respondentů z řad němčinářů jsou ženy. Stejně jako ve výsledcích celkově i u němčiny je nejmenší zastoupení ve věkové kategorii nad 60 let. Naopak nejpočetnější skupinou respondentů je ve věku od 40 do 50. Co se týče věku žáků, hranici 60 % překračuje druhý stupeň, opět shodně s celkovými výsledky. Téměř 25 % odpovídá středním školám. Do výsledků jsou zahrnuty i kurzy na jazykových školách, ale nejmenší podíl na grafu má první stupeň. Opět je převažující jazyková úroveň A1-A2. B1-B2 obsadila pouhých 12 %. Téměř 74 % respondentů má vystudovanou didaktiku němčiny, zbytek má původně jiné zaměření, ale i přesto se často objevuje původní studium jazyka na filozofické fakultě.

Jazyková úroveň žáků

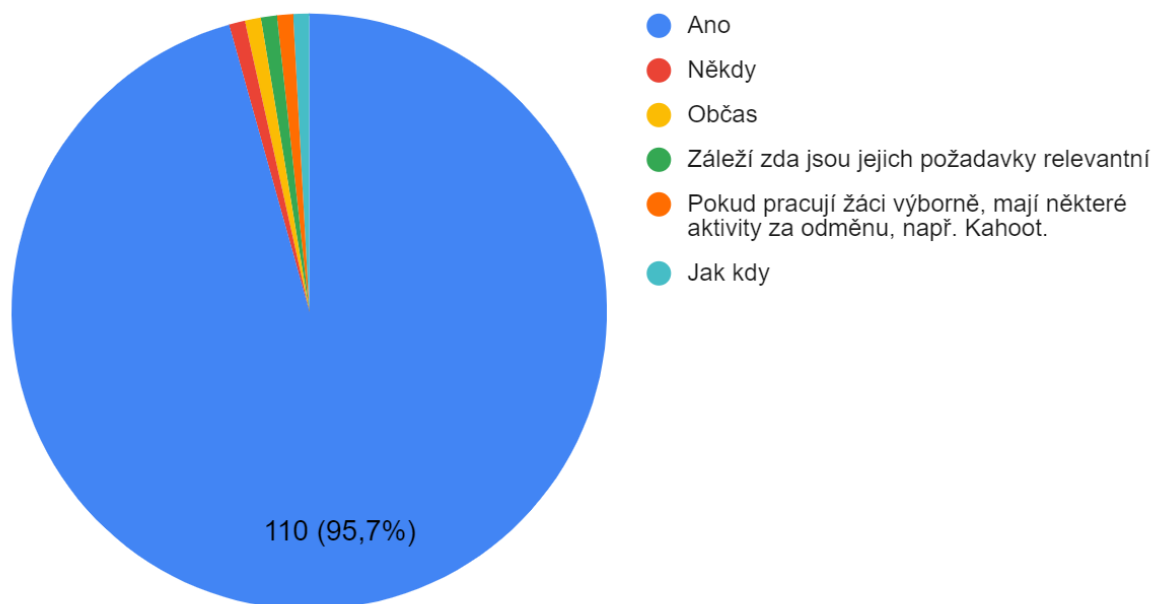


Graf č. 5

Co se týče vědomé inklinace k určitým metodám, opět nejčastěji najdeme v odpovědích komunikativní metodu. Zvlášť je zmíněno také využívání autentických materiálů nebo didaktické hry, které jsou typické opět pro komunikativní metodu. Odpovědi respondentů na poměr využití cílového a mateřského jazyka byly rozmanité. Nejčastěji, konkrétně ve 36,5 % případů, učitelé volí jazyk na základě obtížnosti učiva. V závěsu za tímto typem odpovědi se nachází možnost “Snažím se zapojovat cizí jazyk v jednodušších a opakuji se případech (pozdravy, každodenní příkazy)”. Naopak pouze 3 respondenti vyučují v podstatě kompletně v mateřském jazyce.

V části zabývající se vlivy na výběr metod se učitelé skrze své odpovědi shodují s mou hypotézou. Pro volbu metody a jejích technik je pro ně nejvíce rozhodující věk žáků. Pouze 18 participujících tu možnost nezvolilo. Úspěšnost žáků v předmětu hodnotí jako rozhodující 61 respondentů, dokonce 83 potom počet žáků v hodině. 52 odpovídajících volí techniky podle kázně ve třídě, 43 zase podle části dne, kdy hodina probíhá. Den v týdnu ovlivňuje volbu pouze 11 respondentů. Dispozice učebny má ovšem obecně větší důležitost. K tomuto faktoru z metodické perspektivy přihlíží 55 participujících. Dohromady 109, čili 95 %, respondentů se řídí podle přání jejich žáků. 5 tak činí občas nebo v závislosti na aktivitě žáků, zbytek vyučujících se zdržel.

Řídíte se při přípravě výuky a výběru vyučovacích technik přáními Vašich žáků?
Měníte/zachováváte své postupy na základě zpětné vazby?



Graf č. 6

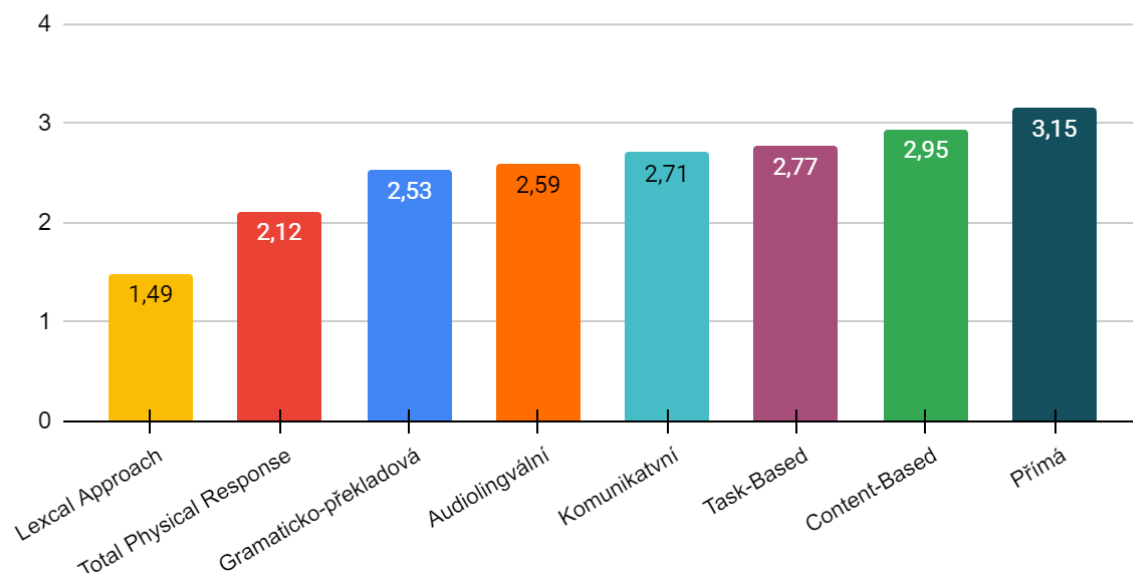
2.1.1 Metody a techniky

Výsledky šetření mezi němčináři jasně potvrdilo mou první hypotézu, tedy metodický eklekticismus. To dokazuje graf č. 7 níže. Jak bylo zmíněno již v úvodní kapitole výzkumu, učitelé hodnotili jednotlivé techniky na škále 0 až 5 podle míry využívání v jejich výuce.

Hodnoty se nijak výrazně neliší od výsledků šetření pro všechny jazykáře.

Metody podle výskytu technik ve výuce němčiny

0 = nikdy, 5 = velmi často



Graf č. 7

Míra používání technik typických pro určitou metodu je v průměru pohybující se od hodnoty 1,49 po 3,15. Nejméně často používanou metodou je z tohoto pohledu Lexical Approach a nejvíce používanou je přímá metoda. Ostatní metody jsou seřazeny s minimálními rozdíly. Čísla tedy nepotvrzují, že mezi metodami převládá komunikativní metoda. Ta je až na čtvrtém místě. Můžeme se bavit o lehké dominanci komunikativně orientovaných metod, konkrétně tedy komunikativní metody, Task-Based Language Learning a Content-Based Language Learning. Před nimi je ale stále vedoucí přímá metoda.

Když se zaměříme na samostatné techniky, vidíme opět velmi pestrý výsledek a to doslova. Tabulka níže poukazuje na různou intenzitu používání jednotlivých technik, které jsou rozlišeny barevně. Nejvíce dominantní technikou se jeví být ověřování porozumění textu, které je typické pro gramaticko-překládovou metodu, v závěsu je užívání rozkazů podle Total Physical Response a dále odpovídání celou větou podle přímé metody. Komunikativní orientace se objevuje až na šestém místě s technikou vyhledávání chybějících informací. Ta spadá mezi techniky Task-Based Language Learning. Naopak výrazně nejméně

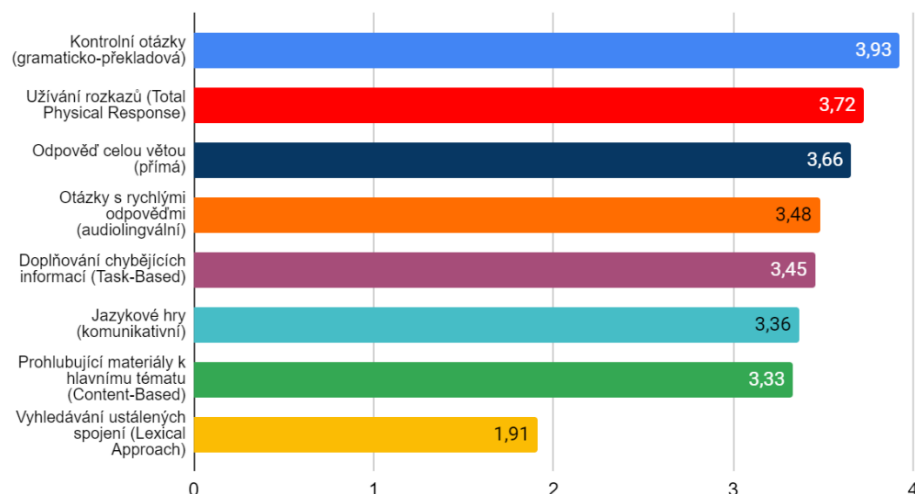
používanou technikou jsou řetězové příkazy, které spadají opět pod Total Physical Response. Na tomto příkladu vidíme, jak rozličné může být používání technik jedné metody. Total Physical Response je reprezentována jak na druhém, tak na posledním místě.

Kontrolní otázky po přečtení textu	3,93
Užívání rozkazů (Vstaňte, sedněte si, pojdte k tabuli, ukažte na...)	3,72
Otázku vždy následuje odpověď celou větou	3,66
Čtení nahlas	3,64
Pokládání otázek následovaných rychlými spontánními odpověďmi žáků	3,48
Žáci vyhledávají a doplňují chybějící informace	3,45
Slovní zásoba je vyučována s pomocí obrázků a hmotných předmětů	3,45
Jazykové hry	3,36
Hlavní aktivitu (např. čtení článku, jehož téma je tématem hodiny) následují aktivity s materiály dále prohlubujícími čerstvě nabyté vědomosti (videa, další články,...)	3,33
Důraz na opravování sebe sama (učitel naznačí, že žák udělal chybu, zopakuje větu až po chybnou část a odmlčí se, aby žák mohl doplnit správnou variantu)	3,30
Řetězové odpovědi - zeptám se žáka, ten mi odpoví a zeptá se dalšího, ten odpoví atd.	3,23
Reflexe žáků i učitele	3,18
Před aktivitou (poslech, shlédnutí filmové ukázky apod.) si žáci projdou tematicky související slovní zásobu	3,03
Zamíchané věty - žáci dají slova ve větě do správného pořadí	2,95
Diskuze	2,94
Využití autentických poslechových záznamů (rádio, podcasty, film, hudba,...)	2,91
Memorování (sloviček atd.)	2,71
Memorování dialogu (např. předvedu žákům, jak pozdravit, představit se a zeptat se na jméno - žáci doslovně reprodukují fráze a vytváří dialogy ve dvojicích)	2,69
Transformace vět (řeknu větu a žák z ní má vytvořit otázku/negaci/...)	2,68
Žáci musí něco rozhodnout	2,67
Přiřazování synonym a antonym ke slovíčkům	2,64
Žáci musí řešit problém	2,64
Využití autentických textů (noviny, knihy, sociální sítě,...)	2,45
Překlady z nebo do cizího jazyka	2,39
Doslovné opakování slyšeného (od učitele, spolužáka, z nahrávky,...)	2,35
Tematické hodiny - téma má prioritu, jazyk je druhotný	2,24
Technika skládačky (každý ve skupině/dvojici má jiné informace - musí si je navzájem sdělit, aby dokončili úkol)	2,16
Nahrazování slov ve větách jinými slovy	2,12
Vyhledávání ustálených spojení v textu	1,91
Vymýšlení pokračování - na začátku je pevně stanovená věta/ obrázek, žáci si domýšlí, co by mohlo následovat.	1,86
Výměna rolí - žák vydává příkazy učiteli a ostatním žákům	1,76
Kreslení na základě poslechu (najdi na obrázku kuře a vybarvi ho žlutě/ najdi na mapě jezero a napiš k němu název...)	1,74
Žáci na konci hodiny vyberou jedno slovo nebo frázi, která je zaujala a použijí je ve větě	1,55
Slohová cvičení na základě předchozího čtení/překladu	1,42
Doplňování slov to ustálených spojení (spí jako _____)	1,34
Alternace elementů v rámci frází ("zlomené srdce" - co dalšího může být zlomené? Hůl, člověk,...)	1,14
Minimální páry - produkuji slova, která se liší v jediné hlásce, žáci mají poznat rozdíl a slova správně reprodukovat	1,11
Řetězové příkazy - učitel řekne několik příkazů najednou a žák je v tomtéž pořadí provede, počet příkazů se postupně zvyšuje	0,87

Tabulka č. 2

V rámci jednotlivých metod jsou nejčastěji používány následující techniky.

Nejčastěji používané techniky v rámci jednotlivých metod



Graf č. 8

Jak vidíme, graf č. 8 částečně kopíruje tabulku č. 2 zachycující „skóre“ metod. Není velikým překvapením, že na posledním místě vidíme zástupce Lexical Approach. Co pro nás naopak může být zajímavým zjištěním, je absolutní dominance techniky typické pro gramaticko-překládovou metodu. Tou je ověřování porozumění textu pomocí otázek. Zde se ukazuje, že ačkoliv je metoda obecně spíše kritizována a rozhodně nejde ruku v ruce s dnešními trendy, některé techniky a postupy se osvědčily a alespoň doposud nebyly nahrazeny jinou alternativou. Dost možná se zde také projevuje blízkost stylu výuky němčiny a klasických jazyků v čele s latinou. Tento výsledek ovšem pozorujeme i u dalších jazyků jako je např. angličtina. Po kontrolních otázkách se na druhé příčce nachází příkazy (Total Physical Response) a odpověď celou větou (přímá metoda). Učitelé němčiny tak poukazují na fakt, že jsou zvyklí používat osvědčené klasiky, které jsou podle všeho stále funkční. Komunikativní techniky v tomto grafu nezůstávají přímo na chvostu, ale nachází se až v druhé polovině výsledků. Jak si ukážeme později, jejich síla spočívá spíše ve vzájemné kombinaci a doplňování se. Mezi jejich technikami tedy nenajdeme přímo adepty na „favority“.

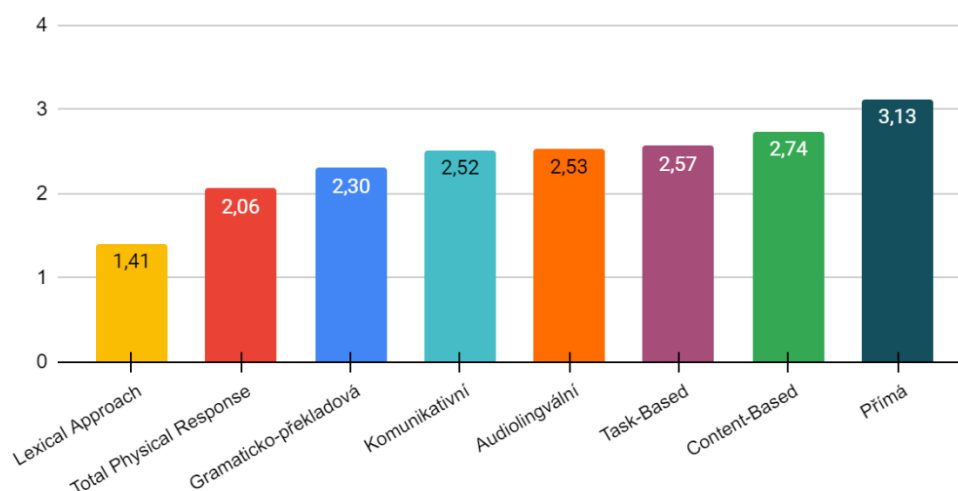
2.1.2 Věk žáků

1. STUPEŇ

Nyní se již zaměříme na výsledky z pohledu věku žáků. První na řadě je logicky první stupeň. Výzkum ukázal relativně překvapivé výsledky z pohledu toho, co zná většina učitelů z praxe. Při pohledu na první graf, kde jsou seřazeny metody podle četnosti výskytu jejich technik ve výuce, vidíme, že si relativně dobře vedou modernější komunikativně orientované metody – Task-Based a Content-Based Instruction. To svědčí o orientaci učitelů na soudobé vyučovací trendy. V čele stojí přímá metoda, což není nijak překvapivé. Ačkoliv němčina není natolik intuitivním jazykem jako se může jevit třeba angličtina, techniky a principy přímé metody jsou koneckonců vhodnými pomocníky při přirozeném vyučování mladších žáků. V odpovědích jsem zaznamenala ovšem určitá velice překvapivá hodnocení, možná až nesrovnalosti. Jako příklad může posloužit využívání diskuze ve výuce němčiny na prvním stupni v intenzitě 3 bodů. Samozřejmě je možné, že ve vyšších ročnících prvního stupně a obzvláště za svědomitého kontinuálního vedení dosáhneme toho, že jsou žáci schopni diskutovat. Vyvstává ovšem otázka, jakou má diskuze strukturu a jestli je učitel podrobně srozuměn s tím, jaké rysy diskuze má.

Metody podle výskytu technik ve výuce

1. stupeň



Graf č. 9

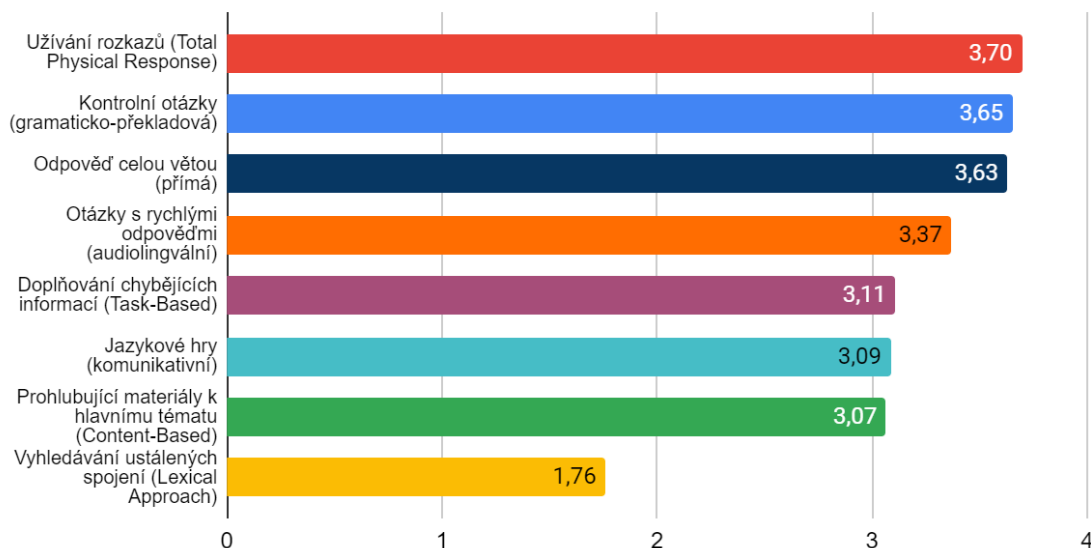
Zarážejícím pro mě byl nízký výsledek Total Physical Response a nijak valný úspěch audiolingvální metody. Když se podíváme na podrobné výsledky jednotlivých technik, začínají výsledky v kombinaci s reálnou zkušeností dávat smysl. Užívání příkazů je na prvním místě, v závěsu stojí celkový favorit, technika kontrolních otázek a následuje technika přímé metody – odpověď celou větou. Na druhou stranu, Total Physical Response se nachází i na poslední příčce a opět jde o techniku řetězových příkazů. Co se týče technik v rámci jednotlivých metod, další graf ukazuje, že oproti šetření mezi všemi němčináři se nesetkáváme u prvostupňářů s žádnými změnami.

Užívání rozkazů (Vstaňte, sedněte si, pojdte k tabuli, ukažte na...)	3,695652174
Kontrolní otázky po přečtení textu	3,652173913
Otázku vždy následuje odpověď celou větou	3,630434783
Řetězové příkazy - učitel řekne několik příkazů najednou a žák je v tomtéž pořadí provede	0,6956521739

Tabulka č. 3

Nejčastěji používané techniky v rámci jednotlivých metod

1. stupeň



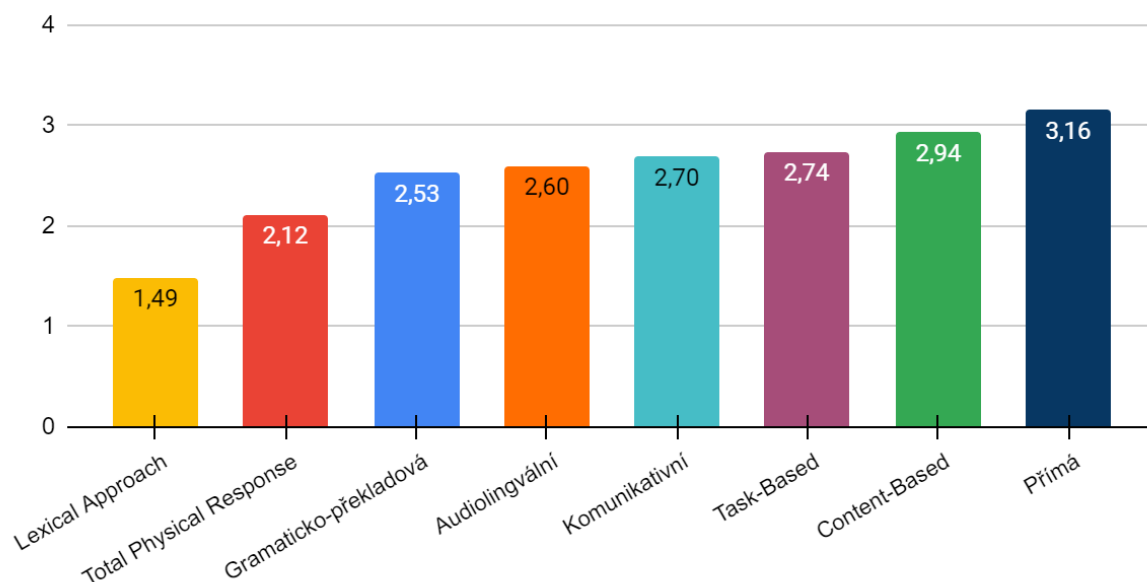
Graf č. 10

2. STUPEŇ

Výsledky z šetření na druhém stupni jsou velmi podobné výsledkům od učitelů prvního stupně. Jediný rozdíl vidíme na čtvrté a páté pozici, kde se před audiolingvální metodu dostala metoda komunikativní. Tento posun je tedy v souladu s hypotézou, že s přibývajícím věkem žáků se výuka orientuje více komunikativně. Na prvních třech příčkách ovšem nevidíme žádnou změnu. U všech metod obecně sledujeme vyšší hodnoty. Učitelé na druhém stupni tedy očividně volí všechny zmíněné techniky ve větší míře. Důvodem může být možnost vystřídat během hodiny a následně i během celého roku více aktivit, která je způsobena větší rychlostí nebo samostatností žáků.

Metody podle výskytu technik ve výuce němčiny

2. stupeň



Graf č. 11

Při pohledu na tabulku s výsledky jednotlivých technik se utvrzujeme v tom, že techniky jsou využívány o něco více než na prvním stupni. Užívání rozkazů se posouvá na druhé místo a na první příčku stoupají kontrolní otázky, jak je tomu i v grafu s daty všech němčinářů. Jinak ale nedochází k žádným zvrátům, na třetím a posledním místě máme stejné techniky jako u prvostupňářů.

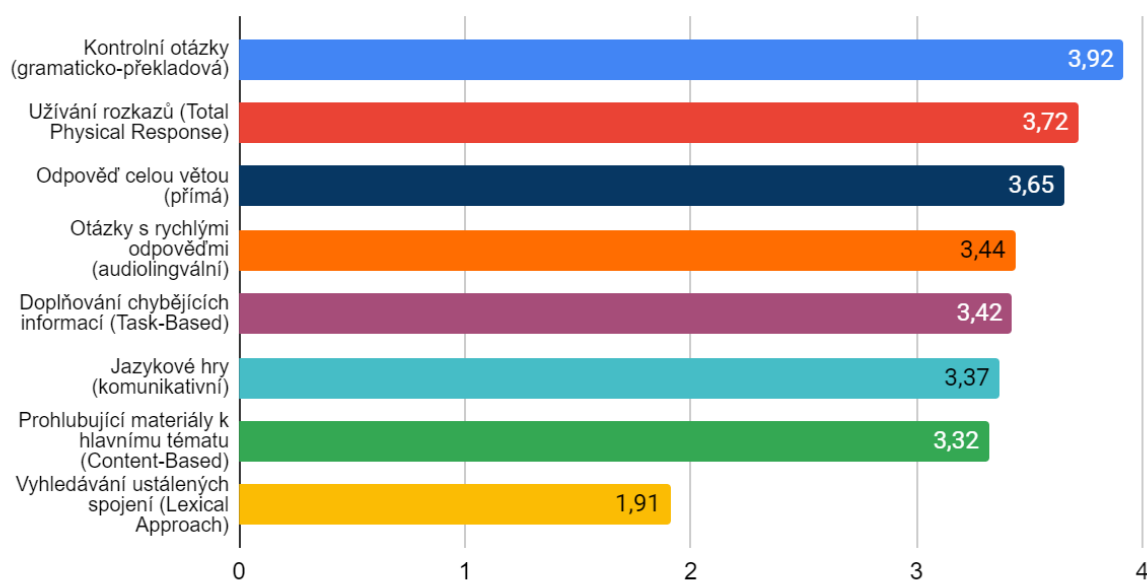
Kontrolní otázky po přečtení textu	3,916666667
Užívání rozkazů (Vstaňte, sedněte si, pojďte k tabuli, ukažte na...)	3,715277778
Otázku vždy následuje odpověď celou větou	3,652777778
Řetězové příkazy - učitel řekne několik příkazů najednou a žák je v tomtéž pořadí provede	0,888888889

Tabulka č. 4

Jak předestírá již předchozí tabulka, nejčastěji používanou technikou v rámci metod číslo jedna je ověřování porozumění textu otázkami. I přesto jsou ale rozkazy typické pro Total Physical Response slyšet ve třídách druhého stupně více než na prvním stupni. Co se týče umístění jednotlivých technik, jinak v grafu nedochází k žádným dalším změnám.

Nejčastěji používané techniky v rámci jednotlivých metod

2. stupeň



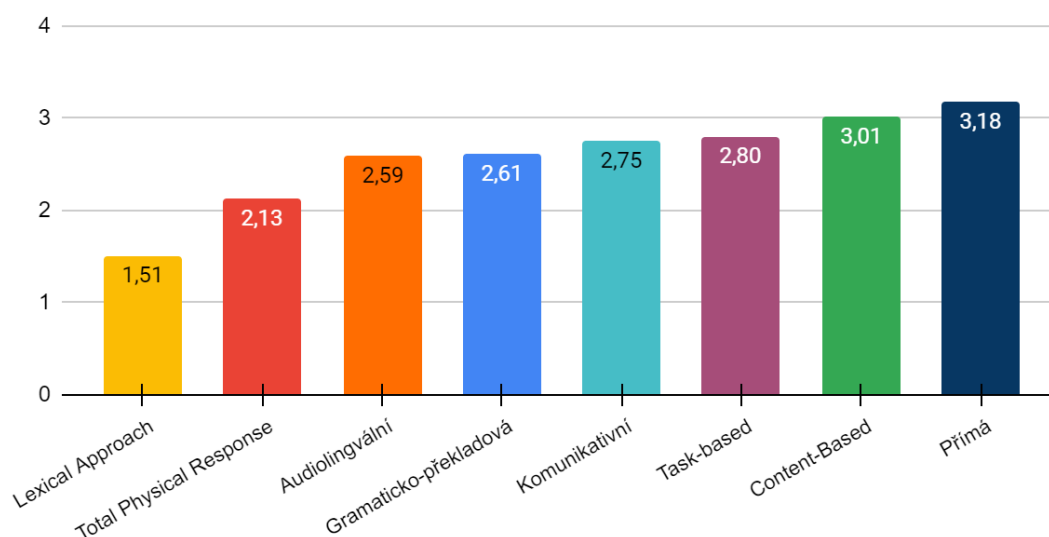
Graf č. 12

3. STUPENĚ

Na třetím stupni, zdá se, učitelé využívají techniky vyučovacích metod zase o něco hojněji. Kromě toho, že v grafu lehce narostly hodnoty u všech metod, můžeme sledovat nárůst hodnot u gramaticko-překladové metody, která předešla audiolingvální metodu. Ta zaznamenala drobný pokles o jednu setinu. Obecně pro nás může být překvapením stále vedoucí přímá metoda. Je důležité si připomenout, že techniky jsou pouze jedním z ukazatelů výskytu vyučovacích metod, neznamení, že je výuka vedena čistě ve stylu jedné metody.

Metody podle výskytu technik ve výuce němčiny

3. stupeň



Graf č. 13

Ve výčtu a umístění jednotlivých technik se na prvních dvou příčkách a posledním místě nic nezměnilo. Pouze hodnoty jsou vyšší v případě kontrolních otázek a nepatrně nižší u obou technik Total Physical Response. Na třetím místě vidíme opět techniku charakteristickou pro přímou metodu, tentokrát se ale nejedná o odpovědi celou větou, nýbrž o čtení nahlas. Tento výsledek se mi osobně jeví jako překvapivý, čekala bych ho spíše u mladších žáků. Čísla ovšem mluví jasně. Jak se můžeme přesvědčit v tabulce č. 2 zachycující umístění všech technik, trend, který je pouhým okem viditelný a vyskytuje se s rostoucím věkem je odsouvání technik audiolingvální metody technikami přímé metody a komunikativně orientovaných metod.

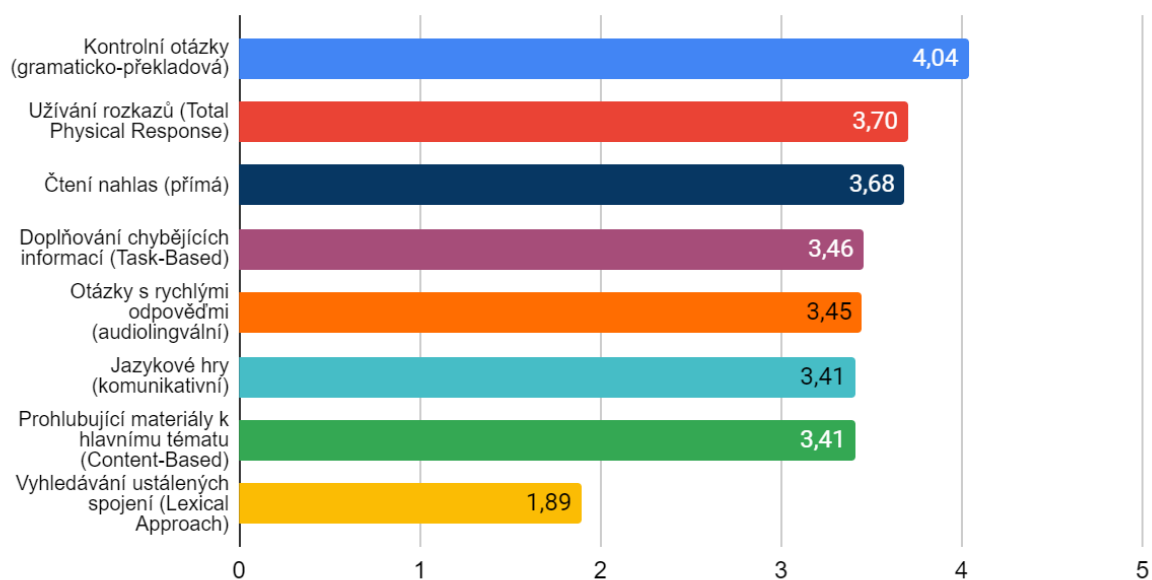
Kontrolní otázky po přečtení textu	4,035087719
Užívání rozkazů (Vstaňte, sedněte si, pojďte k tabuli, ukažte na...)	3,701754386
Čtení nahlas	3,684210526
Řetězové příkazy - učitel řekne několik příkazů najednou a žák je v tomtéž pořadí provede	0,8859649123

Tabulka č. 5

V rámci jednotlivých metod se častější používání technik samozřejmě projevilo. Obzvláště veliký nárůst zaznamenaly kontrolní otázky. Drobný pokles vidíme u užívání rozkazů a techniky Lexical Approach vyhledávání ustálených spojení. Posun v rámci grafu vidíme u doplňování chybějících informací typického pro Task-Based Language Learning, které se dostalo před audiolingvální techniku – otázky následované rychlými odpověďmi.

Nejčastěji používané techniky v rámci jednotlivých metod

3. stupeň

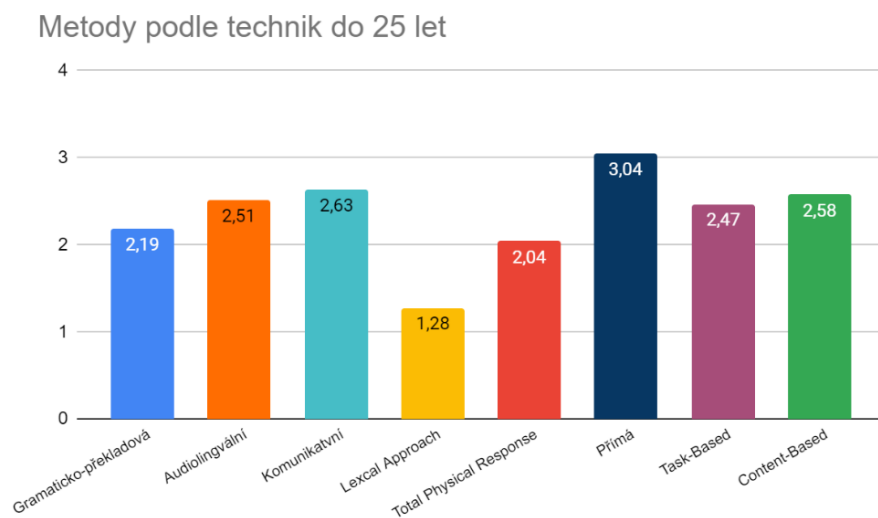


Graf č. 14

2.1.3 Věk učitelů

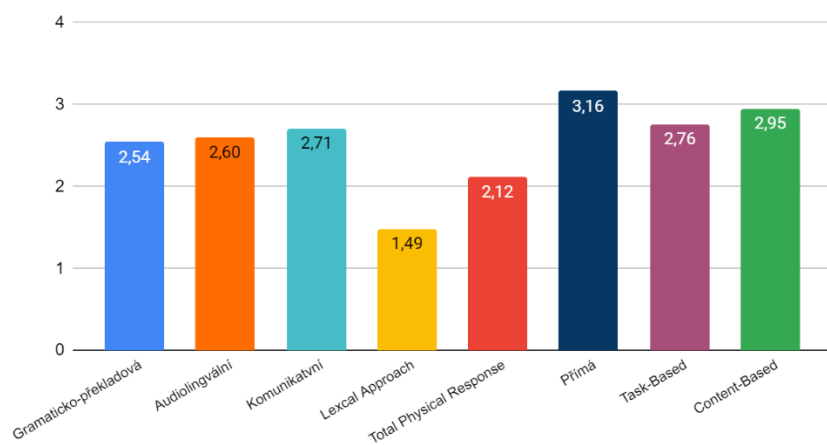
Další hypotézou, která byla zmíněna hned na začátku této práce, je vliv věku učitele na výběr metod a realizaci technik. V průměru se ukazuje, že věk zasahuje do výběru metod

minimálně. Důvodem může být pravidelné proškolení učitelů cizích jazyků, kteří aktualizují své didaktické poznatky a metodické postupy. Při pohledu na všechny čtyři grafy vidíme, že sloupce jsou téměř identické, liší se lehce pouze jejich hodnoty. Obecně jsou o něco nižší hodnoty u učitelů nad 60 let. Důvodem může být statictější sestavení aktivit v hodině plynoucí z pedagogického základu, který byl učitelům vštípen v době, kdy byly metodické trendy jiné, než jaké se objevily později. Dalším důvodem může být opatrnost němčinářů, kteří pocházejí z generace tzv. přeucených ruštinářů, tedy těch, kteří po roce 1989 museli změnit svou aprobaci, aby našli uplatnění. Jejich opatrnost může plynout z nejistoty v rámci němčiny, ve které postrádají hlubší jazykový vědomostní základ, protože si její didaktiku pouze doplňovali. Učitelé do 25 let podle dat používají techniky také o něco méně, ale ne tak jako jejich starší kolegové. Zde jde možná o nedostatečnou zkušenost a z ní plynoucí opatrnost. Výsledky od 25 do 60 let jsou v podstatě stejné. Ve skupině 40-60 let sledujeme pouze lehký pokles audiolingvální metody.



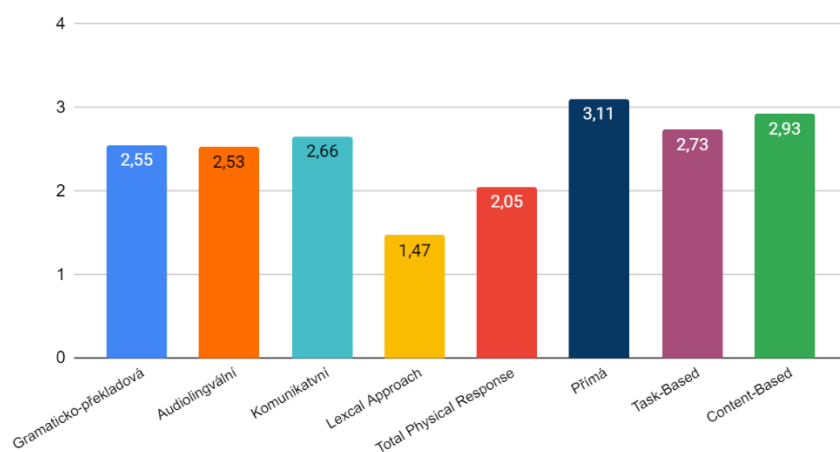
Graf č. 15

Metody podle technik 25-40 let

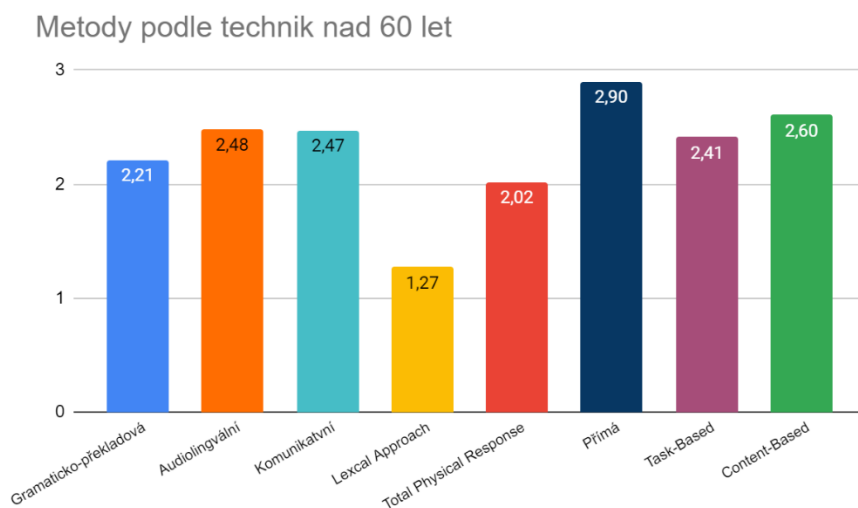


Graf č. 16

Metody podle technik 40-60 let



Graf č. 17

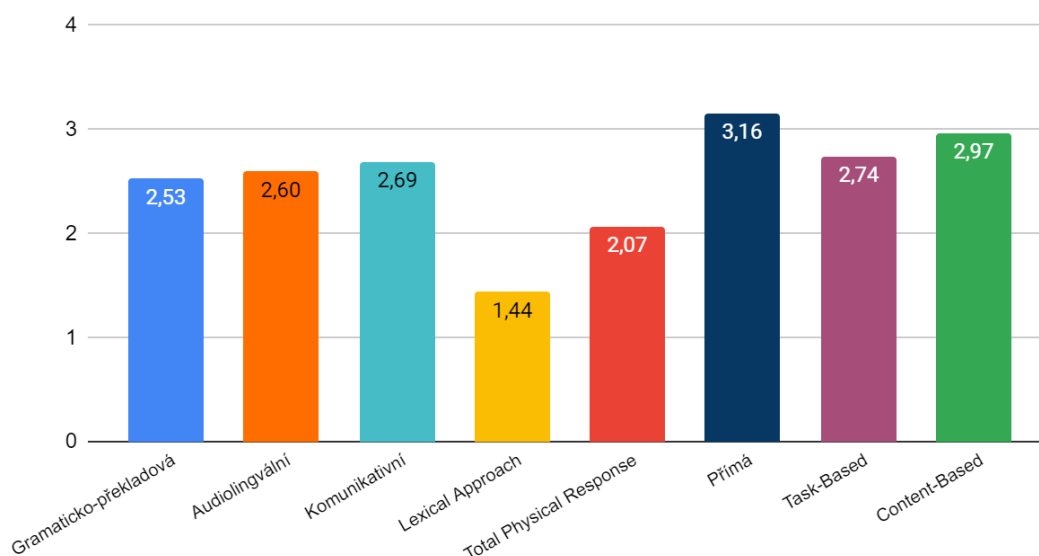


Graf č. 18

2.1.4 Vzdělání

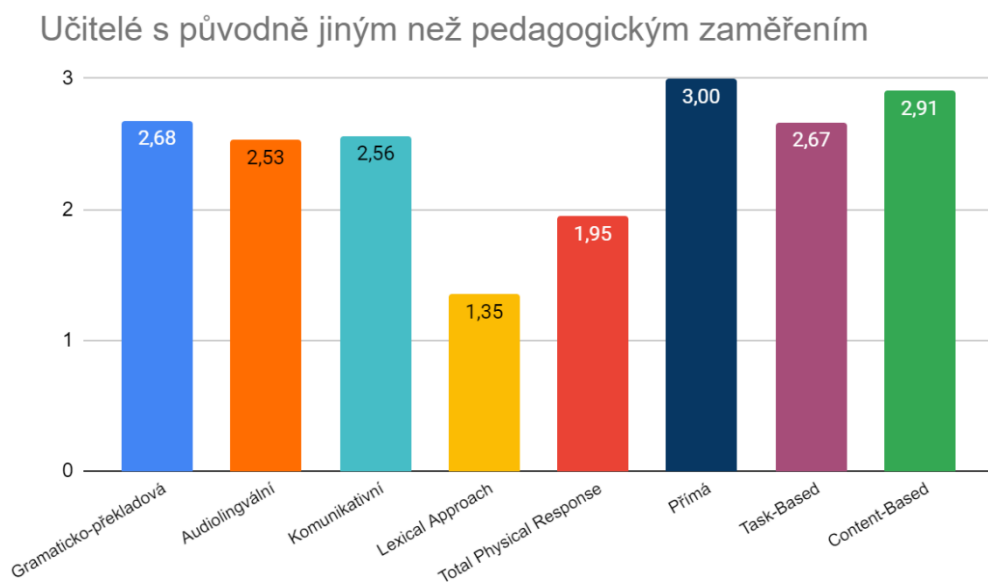
Vzdělání bylo dalším faktorem, který by mohl promluvit do volby vyučovacích metod. Učitelé s primárně pedagogickým zaměřením volí nejvíce techniky typické pro přímou metodu, v závěsu je Content-Based Language Learning a Task-Based Language Learning. Čtvrté místo obsadila oslavovaná komunikativní metoda. Relativně nízké hojnosti využívání jejích technik se setkala metoda Total Physical Response, ale ještě níže v grafu vidíme Lexical Approach s pouhou hodnotou 1,44.

Učitelé se vzděláním z pedagogické fakulty



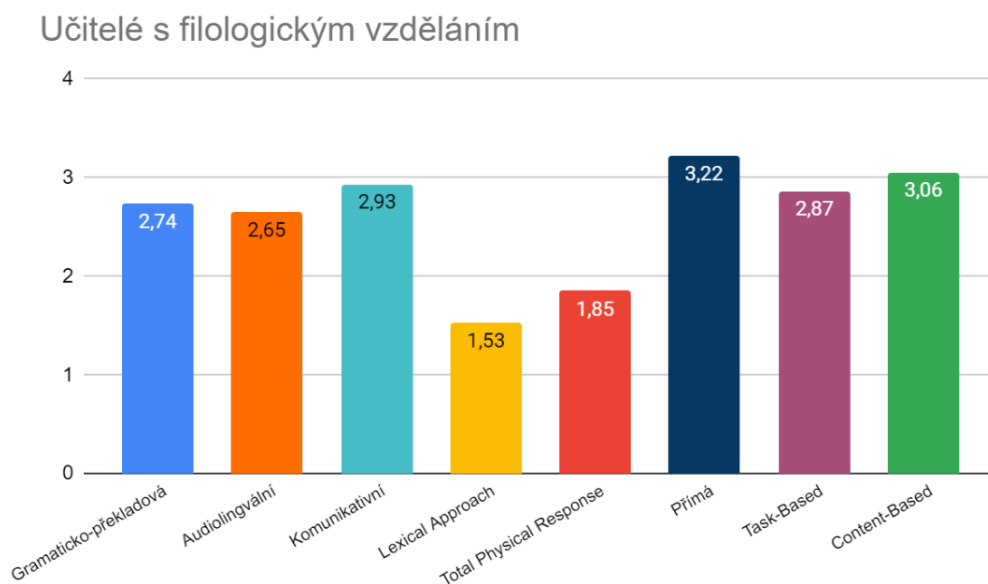
Graf č. 19

Zdá se, že učitelé s primárně nepedagogickým zaměřením využívají většinu technik méně než aprobovaní pedagogové. Jediná hodnota, která se naopak mírně zvýšila, je ta u gramaticko-překladové metody. Ta je jednou z organizačně snadnějších vyučovacích metod, která předčila komunikativní metodu, a dokonce i Task-Based Language Learning. Je tedy možné vyložit si tuto skutečnost tak, že učitelé, kterým chybí primární didaktické vzdělání, hledají jednodušší cesty výuky.



Graf č. 20

Když se ovšem zaměříme na skupinu těchto jedinců, která původně studovala jazyk na filozofických fakultách, hodnoty na grafu se značně navýší. Pořadí metod je nezměněné ve srovnání s grafem pedagogicky vzdělaných učitelů a nárůst pozorujeme u všech metod komplexně. Komunikativní metody se o něco více přibližují metodě přímé. Obecně častější využívání metod můžeme připsat vyšší jazykové úrovni těchto učitelů. Jejich vědomosti jim dodávají sebevědomí a jsou tak ochotni v rámci výuky více konverzovat a experimentovat.



Graf č. 21

2.2 Shrnutí výsledků

Předpokladem na začátku práce byla zejména tendence k eklekticismu čili kombinace různých metod a jejich technik. Tato hypotéza se beze zbytku potvrdila. Výsledky ukazují jasně, že během výuky cizích jazyků i německého jazyka samostatně učitelé využívají širokou škálu technik napříč metodami. Jejich výběr je závislý na mnoha proměnných jako je věk žáků, jejich úspěšnost, kázeň, časová a prostorová dispozice. Většina vyučujících reflektuje přání potřeby svých studentů, i jejich mínění se tedy projevuje ve výsledném metodickém uspořádání hodin. Stejně tak většina učitelů tvrdí, že se řídí komunikativní metodou. Výsledky výzkumu, který je postaven ale čistě na využívání příslušných metod, ale hovoří jinak. Důvody, proč se výsledky neshodují s tvrzeními učitelů, mohou být různé. Z mého pohledu je to jednak fakt, že techniky neznamenají všechno a aby byla hodina komunikativně laděná, není zapotřebí využívat pouze nebo především techniky spadající pod komunikativní metodu. Zároveň jsem ale přesvědčena i o zkresleném pohledu samotných učitelů. Komunikativní metoda je tou, která se už nějakou dobu drží na výslunní výuky cizích jazyků. Připadá mi tedy přirozené, že učitelé mají tendenci shledávat jako komunikativní metodu i to co komunikativní metoda není, jenom z toho důvodu, že se na ně komunikativní metoda valí ze všech stran a mezi metodami je těžké se zorientovat. Zároveň v této záležitosti může hrát role i částečná terminologická neznalost pedagogů.

Co se týče komunikativní metody, kupodivu není dominující metodou, alespoň z pohledu využívání jejích technik. Drží se na průměrných hodnotách. Oproti tomu přímá metoda se ve všech grafech jeví jako jasně dominující. Vcelku logicky je nejméně následovanou metodou Lexical Approach, která se váže převážně na angličtinu. V závěrečné sekci byly v bodech shrnuty zbývající známější metody, z nich vyplynula jako nejoblíbenější audiovizuální metoda.

Hypotéza o věku žáků, který rozhoduje, jakou metodu učitel zvolí, se do určité míry potvrdila. Výsledky jsou s velmi malými rozdíly, ale rozmanité. Každopádně od prvního až po třetí stupeň převládá hlavně výše zmíněná eklektická tendence. Nemůžeme říci, že by se první stupeň vyznačoval čistě přirozeně a pohybově orientovanými metodami. Ani o starších stupních nemůžeme říci, že by se na nich vyučovalo čistě komunikativně. Silnější tendenci ve výsledcích ale můžeme cítit.

Věk učitele na výběr metod a technik vliv v podstatě nemá. Pokud něco rozhoduje, bude to spíše povaha daného učitele, než jeho věk. Kdybychom počítali, že starší učitel je zkušenější, nerozhoduje potom ani zkušenost. Z grafů můžeme vyčíst lehce vyšší opatrnost učitelů nad 60 let, kteří uvedené techniky zapojují obecně méně. Může to být důsledek jejich rozdílného bazálního pedagogického vzdělání nebo původní možná orientace na jiný jazyk.

Posledním předmětem zkoumání bylo vzdělání učitelů. Z výsledků vyplývá, že učitelé, kteří primárně nestudovali pedagogickou fakultu, se obecně méně přiklánějí k využívání vyučovacích technik, třetí nejčastěji volenou metodou podle technik je gramaticko-překladová metoda. Důvodem může být jejich nejistota v didaktickém slova smyslu. Naopak sebejistota, ale v jazykové sféře, nejspíše ovlivňuje absolventy filozofických fakult, kteří techniky využívají více a třetí nejčastější metodou je pro ně metoda komunikativní.

VI. PRAXE

V následující kapitole si potvrdíme, jestli souvisí metodické volby učitelů s preferencemi a motivací žáků. Na základě výzkumu byly mnou sestaveny dva vyučovací plány, které reflektují mou pedagogickou zkušenost s výsledky dotazníkového šetření. Tyto plány jsem použila během tří vyučovacích hodin na Základní škole K Milíčovu, která se vyznačuje rozšířenou výukou německého jazyka. Konkrétně se jednalo o třídy 2.E a spojené 9. třídy. Záměrně jsem zvolila výuku ve třídách, se kterými nemám žádnou zkušenost, a to proto, abych netvořila aktivity jim tzv. na tělo. Plány hodin, respektive aktivity složené do celku hodiny, byly záměrně vystavěny objektivně, aby byly výsledky práce aplikovatelné plošně a aby byly aktivity použitelné kdekoliv, případně mohly posloužit třeba jako „must“ pro čtenáře práce. Oba plány hodiny, obsahující technické informace o hodině, postup aktivit a odůvodnění jejich výběru, a následné reflexe ze strany učitele a třídy, jsou detailně rozebrány níže. Praktická část tedy ukáže, zda-li vybírají učitelé techniky efektivně tak, aby bavily žáky.

Starší žáci

Jak bylo již zmíněno, jako zástupce starších žáků jsem vybrala 9. ročník, aby byl rozdíl mezi nimi a mladšími žáky co nejkontrastnější. Během jedné hodiny jsem se snažila s ohledem na kvalitní provedení uskutečnit co nejvíce aktivit. Z časových rozvrhů u jednotlivých aktivit jasně vyplývá, že během jedné hodiny se všechny nedají stihnout. Důležitým pravidlem, které platí pro každou hodinu, ovšem je mít v rukávu spíše více než méně rozsáhlý program, který je vždy možné zkrátit.

Plán hodiny

Třída: 9.A,B

Téma: Jídlo

Počet žáků: 12

Úroveň: A2-B1

Předpoklady: podle výsledků výzkumu by měli žáci oceňovat spíše metody komunikativního charakteru, vzhledem k jejich věku a přechodu mezi dětstvím a adolescencí, by jim neměla ani hravost typická pro mladší žáky

Možné problémy: problémy s pochopením instrukcí, moc obtížné úkoly, časová náročnost důsledku nezvyku na typ daných aktivit, pasivita

Jejich řešení: připravit co nejstručnější a nejjasnější instrukce, možnost diferenciací, rozmyslet, jak v konkrétních případech zakročím, čas by měl být vyřešen instrukcemi, jinak nechat plynout a raději nestihnout vše, udělit jednotlivým aktivitám prioritu

AKTIVITY

1. Bomba

Čas: 5-7 minut

Materiály: není třeba, pouze mít vymyšlené okruhy slovíček, případně předmět, který si žáci předávají ve stylu štafety

Interakce: skupinová aktivita, minimální interakce s učitelem

Popis a motivace:

První aktivitou byla tzv. Bomba. Většinou se hraje již na prvním stupni a přímo s maketou bombičky, ve které je budík s nepravidelnými intervaly “výbuchu”. Dá se ale alternovat a to tak, že není bombičky vůbec třeba. Třída se rozdělí na dvě, případně i více, skupiny a ty závodí proti sobě. Jejich úkolem je v kroužku postupně jeden po druhém vyjmenovat slova příbuzná nebo podřazená tématu, které zmíní učitel. Těm, kterým se podaří uzavřít kruh odpovědí nejrychleji, je připsán bod.

Motivací k vybrání této aktivity byla hlavně již zmíněná skutečnost, že žáci hru dobře znají. Používá se sice u mladších žáků, ale měla nebo mohla by fungovat dokonce až nostalgicky jako aktivita tranzitní. Její náročnost se dá totiž variabilně zvyšovat (např. od vyjmenuj ovoce po lokální potraviny).

Konkrétní postup:

Vzhledem k tomu, že jsem se třídou neměla žádné předchozí zkušenosti, vybrala jsem si relativně široký vzorek náročnosti.

1. kolo: das Frühstück
2. kolo: Süßigkeiten
3. kolo: grünes Essen
4. kolo: Gerichte typisch für deutschsprachige Ländern

Moje reflexe

Žáci spolupracovali, ale nebylo znát nijak velké nadšení. Využívali možnosti k odbočování od tématu, opakovali již zmíněná slova. Výsledkem tedy byla aktivita všech, ale kvalita výstupů se velmi lišila. Je pravděpodobné, že při této aktivitě žáci zkoušeli, kam až je nechám dojít, šlo vlastně současně o mé vytyčování hranic. Lidově řečeno bych řekla, že se někteří předváděli. Očekávala jsem větší soutěživost, ale takto staré žáky jsem v tomto směru

podcenila. Předpokládám, že o dva rok mladší žáci by soutěžili raději a celá aktivita by byla o mnoho dynamičtější tak, jak bylo zamýšleno.

Reflexe žáků

Žáci zmínili, že hru dobře znají. Hráli jí prakticky od první třídy. Ačkoliv bych sama zhodnotila úspěch aktivity jako průměrný, bylo mi řečeno, že na zopakování slovní zásoby jim přijde ideální a to právě, protože je všem známá. Nikdo tedy neztrácí čas vysvětlováním a instruováním. Jeden z žáků poznamenal, že by mu přišla lepší verze s maketou bombičky (nebo podobným mechanismem), aby mohli všichni žáci stát v jednom kruhu a museli vymýšlet více slovíček. Ve dvou skupinkách se totiž opakovala logicky hlavně nejjednodušší slova. Zároveň by ho více bavilo, kdyby každé kolo hry trvalo déle. Obecně se ale shodnul se spolužáky, že aktivita je pro ně určitě jednou z možných způsobů procvičování.

2. Recept

Čas: 10 minut

Materiály: pracovní list s textem (příloha C)

Interakce: samostatná práce se společnou kontrolou

Popis a motivace:

Další aktivita je jednou z nejtypičtějších pro komunikativní metodu. Žáci dostanou text, který má špatně uspořádané pořadí vět. Jejich úkolem je věty seřadit tak, aby text dával smysl. Vzhledem k tématu hodiny jsem vybrala recept, konkrétně typický eintopf. Důvodem byla hlavně posloupnost činností, která je pro recept charakteristická. Ačkoliv žáci tohoto věku zpravidla ve větší míře nevaří, cítila jsem, že by mohli žáci vnímat pozitivně určitou užitečnost textu pro reálný život. Jídlo a jeho příprava je koneckonců jednou z primárních potřeb. Navíc se

dá tato aktivita zapojit do projektové výuky o jídle, při které by žáci vymýšleli vlastní recepty a tento text by sloužil jako „muštra“ nebo by dokonce sami vařili a prezentovali různá jídla.

Moje reflexe

Tato aktivita úplně změnila atmosféru ve třídě. Po aktivizační hře žáky nenásilně zklidnila. Žáci se začali v podstatě ihned pozorně soustředit na vypracování úkolu. Měli pár doplňujících otázek, ale vesměs byli samostatní. Problematické by se mohlo jevit různě rychlé vypracování úkolu. Někteří byli relativně rychle hotoví, dalším naopak trvala aktivita déle. Je tedy dobré mít v záloze bonusovou aktivitu, která si nežadá dlouhého instruování. Při kontrole výsledků jsme došli k více možným uspořádáním textu, což považuji za pozitivní, protože žáci prokázali, že nad úkolem přemýšlí.

Reflexe žáků

Žáci se vyjádřili ke cvičení pozitivně. Typ úlohy jim byl znám. Ačkoliv shledali následující aktivity jako zábavnější, a tím pádem i více motivující, uznali, že řazení textu do správného pořadí je stěžejní aktivitou, při které se musí hlouběji zamyslet a budují si organizační kompetenci. Když spojím své hodnocení situace a následnou reflexi žáků, řekla bych, že aktivita byla velmi úspěšná a nezabrala ani veškerý naplánovaný čas. Pohybovali jsme se v intervalu 5 minut.

3. Video

Čas: 7 minut

Materiály: video, pracovní list (příloha C)

Interakce: samostatná práce

Popis a motivace:

Součástí třetí aktivity je shlédnutí krátkého videa (do 50 sekund). Ve videu vyjmenovávají rodičí mluvčí jídla, která si žáci zapisují do tabulky. Třída je ale rozdělena do dvou skupin, každá z nich zapisuje odpovědi jiných mluvčích. V tomto konkrétním případě počítáme s tím, že později budeme potřebovat dvojice, takže např. každému v lavici dáme jinou variantu pracovního listu. Video jsem zvolila jako nedílnou součást komunikativně orientované výuky. Je to moderní médium, snoubí se v něm poslech a zároveň percepce lidského vystupování, obzvláště se hodí v případech, kdy je jazyková úroveň lehce vyšší než znalosti žáků a video pomůže v případech vědomostního tápání dokreslit kontext. Navíc se jedná o video autentické, které může na mnohé působit motivačně a jako autentické médium je opět typickým znakem v rámci komunikativních metod.

Moje reflexe

Na žácích bylo znatelné hluboké soustředění a zájem o video celkově. Ačkoliv se vlastně jednalo pouze o vyjmenovávání jídel, které respondenti přirovnávali ke start-upům firem, byl na straně posluchačů evidentní zájem. Video s německými titulky jsme přehráli jednou v normální rychlosti a dvakrát 0,75x zpomaleně. Žáci očividně chtěli získat všechny informace přímo z videa. Působilo to takovým dojmem, že žákům záleží na tom, aby si dokázali svou schopnost rozklíčovat slova rodičů mluvčích a splnili úkol úspěšně.

Reflexe žáků

Žáci byli s aktivitou velice spokojeni. Tvrdili, že je bavila a že jsou vždy rádi, když je do výuky zapojeno video. Ocenili zejména jeho autentičnost, což potvrzuje výsledky výzkumu. Konkrétně se vyjádřili v tom smyslu, že je nebaví, když stráví spoustu času trénováním jazyka pomocí didaktizovaných materiálů a potom potkají rodičů mluvčího, kterému stěží rozumí.

“V těch učebnicích (nahrávkách z učebnic) je často něco zdůrazněného a prostě to je nahrané tak, jak to v reálu nechodí. Když je to video pro Němce, můžeme se naučit, jak doopravdy mluví, i když je to na začátku těžší.”

Zapojení materiálů určených primárně pro rodilé mluvčí vřele vítají. Vyplňování tabulky jim přišlo jako přehledný způsob pro zapisování získaných informací.

4. Puzzle Info

Čas: 5 minut

Materiály: pracovní list (příloha C)

Interakce: práce ve dvojicích

Postup a motivace:

Logickým krokem bylo na jednu komunikativní techniku navázat další, tentokrát z oblasti Task-Based Language Learning. Jedná se o aktivitu postavenou na získávání informací od spolužáka a poskytování jiných informací, které výměnou potřebuje právě spolužák. Využila jsem k tomu materiál z předchozí aktivity. Jak bylo již zmíněno, žáci byli rozděleni do skupin tak, aby vyšly dvojice. Od svého partnera ve dvojici teď mají žáci za úkol zjistit informace, na které se při předcházející aktivitě nesoustředili. K vypracování úkolu jim slouží další tabulka, která se nachází na opačné straně první tabulky. Skrze dotazy zjistí oba ve dvojici chybějící informace, které společně s celou třídou zkontrolují.

Moje reflexe

Tato aktivita spontánně vyplynula z aktivity předchozí, takže se ve své reflexi budu opakovat. Žáci se soustředili, s nasazením plnili úkol a možná i v důsledku toho byla aktivita hotová dříve, než bylo původně plánováno.

Reflexe žáků

Žáci ocenili propojení dvou po sobě jdoucích aktivit. Líbilo se jim, jak rychle a prakticky na sebe navazovaly. Zejména, a to nejen v rámci této aktivity, byli rádi, že nabyté informace využili dál. Měli tedy příjemný pocit, že jejich snaha “nepřišla nazmar”, jak tomu bývá, když vypracovávají individuální úkoly. Žáci zároveň znovu projevili kladný postoj k tomu, že aktivita byla autorská, tedy vytvořená vyučujícím. Neměli připomínky k jejímu provedení.

5. Ess-Reporter

Čas: 10 minut

Materiály: pracovní list s tabulkou (příloha C)

Interakce: kombinace skupinové práce a práce ve dvojicích

Popis a motivace:

Ess-Reporter je aktivita, která je postavena na zjišťování informací od spolužáků v rámci časového limitu. Žáci si nadneseně řečeno zahrají na reportéry a mají za úkol zjistit od co největšího počtu spolužáků informace na dané téma. Jak naznačuje část “Ess”, jedná se o informace o jídle, konkrétně se žáci ptají na jídelní rutinu – snídani, oběd, svačina, večeře. Pro aktivitu jsem vytvořila tabulku na pracovní list, tato forma ovšem není nutná. Je možné použít jiná zaznamenávací média – žáci můžou psát na tablet nebo mobil podle jejich libosti a zvyku. Nejde o psaní na papír, ale o co nejpraktičtější propojení aktivity s realitou. Pokud by tedy žák tuto činnost v reálném životě provozoval s pomocí mobilního telefonu, nemá smysl a je kontraproduktivní určovat mu jiný postup práce. Limit na zjištění jsem stanovila na 3 minuty s tím, že se žáci po tuto dobu mohou volně pohybovat po třídě. Následuje diskuze (typická pro ve dvou velkých skupinách. Zde mají žáci rozhodnout, který ze všech respondentů, které sehnali, má nejzdravější jídelníček. Jeden ze skupiny poté toto rozhodnutí prezentuje před celou třídou.

Moje reflexe

Stejně jako u první aktivity jsem i u této očekávala daleko dynamičtější náboj. Žáci úkol splnili a byli plně soustředění, ale očekávala jsem, že limit 3 minut je donutí například popoběhnout. Tento předpoklad byl samozřejmě mylný. Žáci se snažili najít zdroj odpovědi co nejbližší ke svému místu, aby se nemuseli zvedat ze židle, pohyb po třídě byl tedy minimální. Je to určitě poučné zjištění, aktivita založená na pohybu pro takto staré děti již není vhodná. Případně je vhodná v individuálních případech nebo v logickém propojení s jinou aktivitou, projektem apod. Hodně záleží na pozorování a správném načasování ze strany učitele a jeho soudu, jestli je vhodné a efektivní pohyb zařadit. Každopádně je relativně logické, že patnáctiletí žáci budou procházet spíše pohodlnějším než akčnějším vývojovým obdobím.

Reflexe žáků

Žáci byli s aktivitou opět spokojeni. Pozitivní ohlasy nebyly tak intenzivní jako u aktivit propojených s videem, ale neměli žádných námitek nebo alternativních řešení, která by je např. bavila více.

6. Spezielles Menü

Čas: 15 minut

Materiály: pracovní list s textem (příloha C)

Interakce: samostatná práce se společnou kontrolou

Popis a motivace:

Aktivita, kterou jsme s žáky nestihli dokončit je Spezielles Menü. Žáci jsou při ní rozděleni do 3 skupin. Každá skupina dostane rozdílné zadání, podle kterého má vymyslet jídelníček. Já jsem stanovila tři “stravovací situace”: děti na táboře, vrcholový sportovec a člověk s alergií na laktózu. Každá skupina dostane přiděleno jedno ze tří zadání, které ostatní skupiny neznají

a její členové mají společnými silami vymyslet nejvhodnější jídelníček pro jim přidělené strážníky a jeho odůvodnění včetně spočítání případných nákladů. Na práci mají skupinky až 10 minut, po nichž následuje prezentace, při které mají ostatní týmy za úkol uhádnout zadání daného týmu.

Reflexe

Reflexe, pokud se tak dá proběhlá rozprava označit, vyšla opět pozitivně. Ačkoliv jsme aktivitu pouze započali, žáci tvrdili, že je bavila. O plnohodnotném hodnocení se samozřejmě nedá mluvit, na aktivitu tak, aby mohla být hodnocena, zbylo příliš málo času. Tato reflexe plynule přešla v reflexi celkovou, která je v detailech zachycena níže.

Moje celková reflexe

Z mé perspektivy hodnotím hodinu jako velmi zdařilou. Ačkoliv to nebylo nejprimárnějším záměrem, aktivity na sebe dobře navazovaly, což pozitivně ovlivnilo celý proces. Žáci se zapojovali aktivně, spolupracovali více, než jsem si představovala před začátkem hodiny. Jak jsem již zmínila, jediná moje domněnka, která se ukázala jako mylná, byl předpoklad potřeby pohybu. Myslela jsem, že žáci druhého stupně v sobě budou mít pozůstatek dětského nadšení pro kineticky zaměřené aktivity. Tato hypotéza se mi vyvrátila. Žáci jsou relativně hraví, jsou v tranzitivním stádiu mezi dětmi a dospívajícími, potažmo dospělými, studenty, ale hravost raději zapojují v čistě komunikativní sféře.

Co se týče komunikace, nejen, že se na ni upínají současné metodické trendy, ale je patrné, že sami žáci ji nesmírně oceňují. Několikrát během reflexe mi bylo řečeno, že se jim líbilo to, jak měli možnost procvičovat své komunikační schopnosti. Interakce s ostatními se jim jeví jako to nejdůležitější v rámci výuky cizího jazyka. Obzvláště výrazně kladně se všichni žáci vyjádřili vůči autentickým výukovým materiálům. Vnímají je jako jediný prostředek k získání ponětí o reálném jazyce, o akcentech, různých výslovnostních alternativách závislých na rychlosti mluvy apod.

Následující výrok jednoho ze žáků jsem si doslovně napsala.

“Všechno, co jsme dneska dělali, bylo lepší než to, co děláme normálně.”

To byla vcelku logická reakce, která je pro každého učitele potěšující, ale tato věta nebo spíše pocity, které žáka donutili k tomuto výroku, jasně souvisí s více faktory než jenom s povahou aktivit. Ta jistě hrála značnou roli, ale jistě si všichni uvědomujeme, jak silným prvkem v motivaci žáků je přítomnost jiného učitele čili nové osobnosti, ve třídě. Obzvláště, pokud je tento jedinec žákům věkově bližší než jejich kmenový učitel. Tato skutečnost hraje obrovskou roli. Dále je také přirozené, že cokoliv nového je pro žáky osvěžující a je velmi nepravděpodobné, abychom s paní učitelkou měly úplně stejné nápady. Dalším možným faktorem přispívajícím k pozitivnímu vnímání žáků byl také můj úvod hodiny, ve kterém jsem představila její náplň jako určitý výzkum a žáky nazvala “kontrolory kvality”. V tu chvíli tedy vystoupili ze své běžné role žáka a zažívali hodinu. Během které beze zbytku záleželo na jejich názoru a byli si jistí, že ať bude chválit nebo kritizovat, nevyplyne z toho pro ně žádná nepříjemnost nebo jiný negativní důsledek.

Mladší žáci

Jako druhou třídu pro svůj praktický výzkum jsem zvolila druhý ročník prvního stupně. Důvod byl jednoduchý. Chtěla jsem, aby byli žáci co nejmladší, ale zároveň jsem se obávala, že v první třídě by mohl být ještě veliký problém s porozuměním. Navíc jsem do svého rozhodování nechala promluvit i skutečnost, že výuku v posledních měsících silně ovlivňovala epidemiologická situace a žáci byli dost možná vícekrát v karanténě, museli absolvovat distanční nebo hybridní výuku apod. Proto jsem společně s PhDr. Líbalovou vybrala právě tuto třídu. Na provedení aktivit jsem měla sjednanou opět jednu vyučovací hodinu. Aktivitu jsem volila na základě výsledků jednotlivých technik, které se mi ve spojení s mou učitelskou praxí jevily jako více vypovídající než průměrný výsledek celé metody. K hodnocení aktivit žáky jsem zvolila formativní hodnocení tzv. semaforem (červená = nelíbí, oranžová = jde to, zelená = líbí) a to kvůli jeho praktičnosti a jednoduchosti.

Plán hodiny

Třída: 2.E

Téma: Jídlo

Počet žáků: 24

Úroveň: A1

Předpoklady: podle výsledků výzkumu by žáci měli inklinovat k pohybovým aktivitám propojenými s jazykem a intuitivnímu učení

Možné problémy: časová náročnost, nízká úroveň jazyka, problémy s pochopením instrukcí, až moc nových aktivit na jednu hodinu

Jejich řešení: snažit se co nejstručněji vysvětlit aktivity, přizpůsobit/zjednodušit je v případě, že vidím, jak se protahují intervaly, vynechat složité a jazykově náročné aktivity

AKTIVITY

1. Presentace - jaké jídlo znáte + opakujte se mnou

Čas: 10 minut

Materiály: prezentace, obrázky, počítač s projektorem (příloha C)

Interakce: učitel s celou třídou

Popis a motivace:

Hned v úvodu hodiny jsem potřebovala zjistit, jak jsou na tom žáci se slovní zásobou, kterou jsme měli následně používat. Ptala jsem se tedy, jaké jídlo umí říct německy. Následně jsem spustila prezentaci s obrázky a příslušnými slovíčky. Vždy jsem se zeptala, jestli někdo ví, jak se slovíčko řekne, následně jsem jej buď zopakovala po žákovi nebo sama přednesla jeho výslovnost a vyzvala celou třídu, aby je se mnou ještě jednou nahlas řekli. Podobná sborová a repetiční cvičení jsou typická pro audioligvální metodu.

2. Obrázky a repetice

Čas: 5 minut

Materiály: obrázky z prezentace

Interakce: učitel s celou třídou

Popis a motivace:

Po prezentaci slovíček, z nichž některá byla nová, je dobré upevnit si je v paměti. Z toho důvodu jsem vzala připravené vytištěné obrázky a náhodně je ukazovala třídě. Při této aktivitě žáci

hromadně říkají, co vidí. Jedná se o typickou techniku přímé metody s využitím vizuální pomůcky.

3. Čáp ztratil čepičku

Čas: 5-10 minut

Materiály: obrázky z předchozí aktivity

Interakce: učitel s celou třídou, samostatná práce

Popis a motivace:

Klasická jednoduchá hra, která se používá typicky pro procvičování barev. Dá se ovšem využít i pro procvičení jiné slovní zásoby a to tak, že po třídě rozmístíme obrázky, které budou žáci při hře vyhledávat. V našem případě to bylo pět sad obrázků z prezentace, potažmo pětkrát sada, kterou jsem používala u předchozí procvičovací aktivity. Dále už hra běží stejně jako její originální verze, učitel řekne slovíčko a žáci mají najít odpovídající obrázek a stoupnout si k němu, dotknout se ho. Tato aktivita je inspirována více metodami, nejsilněji se v ní ovšem projevuje Total Physical Response, včetně jevu tzv. silent period.

4. Pamatuj si věci pod šátkem

Čas: 10 minut

Materiály: šátek, obrázky nebo fyzické předměty, případně papíry pro žáky na zapsání

Interakce: samostatná práce

Popis a motivace:

Další aktivita pracuje s krátkodobou pamětí. Žáci mají určitý časový interval, v našem případě půl minuty, na zapamatování obrázků pod šátkem. Po skončení intervalu jsou obrázky opět zakryty a žáci se vydávají na svá místa zapsat si na papír co viděli a zapamatovali si. Žák, který si zapamatuje nejvíce slovíček vyhrává. Možné je odměnit ho nějakou cenou, v našem případě byl tento žák první na řadě při aktivitě č. 6. Technika, při které se žák učí pomocí reálných předmětů, spadá pod přímou metodu.

5. Salát

Čas: 5-10 minut

Materiály: žádné

Interakce: učitel s celou třídou, částečně skupinová práce

Popis a motivace:

Při této hře jsou žáci rozděleni do skupin o stejném počtu. Každá skupina je pojmenována po nějakém jídle. Třída sedí v kruhu a učitel vždy vyvolá dvě skupiny, ty mají za úkol co nejdříve si mezi sebou vyměnit místa. Např. učitel řekne “jablka a banány” skupina jablek se posadí na místa skupiny banánů a naopak. Zásadní je v této hře zejména rychlost. Učitel takto různě kombinuje skupiny. Na závěr může zavolat “salát”, všechny skupiny se promísí, jak chtějí, a tím je hra ukončena.

6. Poznej po hmatu

Čas: 5-10 minut

Materiály: šátek, předměty k poznávání

Interakce: žák vůči učiteli a třídě

Popis a motivace:

Při této aktivitě si učitel zve žáky po jednom, aby poznali po hmatu, jaký předmět drží a řekli slovíčko v cizím jazyce nahlas. Já jsem zvolila následující potraviny: pomeranč, jablko, brambora, vejce (čokoládové), houska, koláč.

7. Pexeso

Čas: 10 a více minut

Materiály: sady pexesa (příloha C)

Interakce: učitel s celou třídou, samostatná práce

Popis a motivace:

Pexeso je produktivní a zároveň zklidňující aktivita. Žáci při ní kreslí své vlastní pexeso, přesněji pouze jednu polovinu. Na druhé polovině ze sady jsou totiž slovíčka, podle kterých žáci vědí, co mají nakreslit.

Reflexe žáků:

Vzhledem k tomu, že hodnocení druháčků bylo zjednodušeno na barvy semaforu, rozhodla jsem se shrnout ho do jedné podkapitolky. Ve slovním hodnocení nejsou takto malí žáci ještě zkušení. Když jsem se jich navzdory tomu ptala, co je nejvíce baví, odpovědi byly různorodé. Někteří preferují písničky, jiní hry, další tvořivé aktivity a někdo zase rád soutěží. Tyto a spousta dalších aktivit jsou v různém poměru blízké různým skupinkám žáků v rámci třídy. Není překvapením, že žáci v tomto věku preferují hlavně aktivity, které znají nebo jim alespoň připomínají jim známé techniky.

V následující tabulce vidíme, jak si vedly jednotlivé aktivity. Vodorovná první řada zastupuje semafor, pomocí jehož barev žáci hodnotili, jestli je aktivita nebavila, bavila nebo byla někde mezi těmito dvěma póly. Svislý první sloupec obsahuje všech 7 aktivit. Ve zbytku tabulky vidíme čísla reprezentující počet žáků, kteří danou variantu zvolili. Celkový počet žáků ve třídě byl 24.

	Nebavilo mě to	Šlo to	Bavilo mě to!
Prezentace	-	10	14
Opakování s obrázky	-	5	19
Čáp ztratil čepičku	-	-	24
Pamatuj si věci pod šátkem	5	7	12
Salát	6	4	14
Poznej po hmatu	3	3	18
Pexeso	7	2	15

Tabulka č. 6

Tabulka velmi dobře ukazuje rozmanitost postojů vůči aktivitám. První dvě aktivity podle žáků nebyly zvlášť zábavné, ale jsou jim známé, takže je hodnotili pozitivně a nikdo neměl pocit, že by se nudil. Plusovým bodem těchto aktivit byl relativně rychlý průběh a sborový přednes žáků, každý se tedy mohl zapojit. Současně mohla zahrát roli i lehká soutěživost, když jsem se ptala, kdo zná překlady určitých slovíček a každý žák se snažil odpovídat rychleji než ostatní. Absolutním favoritem hodiny byla hra Čáp ztratil čepičku. Děti ji velmi dobře znají, úprava s využitím obrázků pro ně ale byla nová. Možná právě tento aspekt hry v jejich očích o něco zatraktivnil. Očividně pro žáky bylo příjemné opustit svá místa a pohybovat se víceméně volně. Aktivita zapamatování si věcí pod šátkem přinesla první negativní ohlasy a jako by spustila vlnu rozmanitých názorů. Když jsem se zpětně dívala na tabulku s hodnocením žáků, pozastavila jsem se nad tím, co mohlo k tomuto výsledku přispět. Možným faktorem mohla být postupně přicházející únava nebo spíše opadnutí nadšení z toho, že je ve třídě nový prvek v podobě cizího učitele. Zároveň ale věřím dětské upřímnosti a věřím, že pestré výsledky způsobily hlavně žákovské preference. Čtvrtá aktivita byla jistě atraktivní pro žáky, kteří se dobře soustředí, uvažují strategicky a mají výbornou paměť. Naopak hra Salát je hrou relativně dost kontaktní

a je postavena na rychlém pohybu. V určitých chvílích, obzvláště po delším hraní je postupně více a více chaotická. Logicky tedy opět „nesedne“ všem. Poznávání jídla po hmatu mělo obrovský úspěch. Bohužel se ale nemohlo dostat na všechny žáky, a to ovlivnilo konečné hodnocení. Zaprvé by byla aktivita při zapojení všech hodně zdoluhavá, dala by se takto použít, pokud by byla hodina sestavena z aktivit na několika stanovištích, na kterých by se žáci postupně prostrídali. Za druhé jsem záměrně vzala jenom omezený počet potravin. Ve chvíli, kdy žáci věděli, co všechno se pod šátkem může nacházet, logicky přestává mít hra dynamiku. Poslední aktivita

Moje celková reflexe

Na úvod reflexe bych ráda poznamenala, že ve druhé třídě jsem ve výsledku zůstala na dvě vyučovací hodiny. Tím pádem jsem pohodlně stihla provést žáky všemi aktivitami a udělat průzkum jejich hodnocení. Po celou dobu, kdy jsem žáky vyučovala, jsem se utvrzovala v poznatku, který jsem získala již v minulosti. Pro takto malé žáky rozhoduje o úspěšnosti hodiny a učebního procesu úplně jiná proměnná než vyučovací metoda. Vše začíná a končí u osobnosti vyučujícího. On je tím, kdo udává dynamiku hodinám, kdo nastavuje hodnoty, a hlavně téměř absolutně ovlivňuje postoj žáka vůči vzdělání obecně. Když žáci, potažmo děti, cítí nadšení a zájem ze strany učitele, je v podstatě jedno, jaký předmět je právě vyučován a jak. Samozřejmě již v tomto věku se projevují individuální preference, což se projevilo právě v „semaforovém“ hodnocení. Vesměs ale hodně rozhodují právě emoce a porozumění si s učitelem. Já osobně jsem měla pocit úspěchu, žáci chtěli u valné většiny aktivit pokračovat a dotazovali se jejich paní učitelky, jestli je mohou někdy zopakovat. Největším zádrhelem byly instrukce. Vždy jsem se snažila vysvětlit aktivity co nejstručněji a nejjasněji, ale i přesto bylo znát, že v komunikaci byly mezery způsobené nezvykem obou stran. Logicky jsem instrukce podávala jiným způsobem než třídní paní učitelka. U některých žáků se také projevoval možný dopad pandemie v podobě menší samostatnosti. Na druhou stranu, žáci druhé třídy jsou stále ještě relativně malé děti, které se samostatnosti učí. Co se týče reflexe žáků, byla jsem potěšena tím, že jsou zvyklí na hodnocení pomocí semaforu. Každý žák měl svůj vlastní semafor k dispozici. I tato zkušenost pro mě byla cenná, protože jsem si potvrdila, že taková forma hodnocení je pro mladší žáky perfektní volbou. Poslední aktivita byla pro některé žáky až moc

klidná. Většinou šlo o žáky, kteří naopak pozitivně hodnotili hru Salát. Celkově se čas strávený ve druhé třídě vydařil. Žáci se o něm vyjádřili velmi pozitivně.

Reflexe praxe

Výuka na ZŠ Milíčov byla z mnoha perspektiv úspěšnou. Tou nejdůležitější pro tuto práci je ale potvrzení výsledků výzkumu. Techniky typické pro určité metody a využití při výuce byly funkční z pohledu motivace žáků a jejich přání. U mladších žáků se jedná hlavně o techniky spadající pod metody orientované na přirozenou akvizici jazyka a aktivity činnostní. Jejich preference se ale samozřejmě liší podle typu učení, ke kterému mají sklon, nebo podle jejich koníčků apod. Zásadní je pro ně autorita. Pokud souzní s učitelem, je, lidově řečeno, z velké části vyhráno. Minimálně má učitel rozsáhlejší manévrovací plochu pro další vyučovací postup. Nejdůležitější je neztratit pozornost žáků, vytvářet u nich návyky na určité typy aktivit, které je poté dobré střídat, a vše mít perfektně naplánováno z pohledu rozvržení času. U starších žáků, kteří jsou navíc již schopni přesněji definovat své cíle, se zcela jasně potvrdila preference komunikativně orientovaných metod výuky cizího jazyka. Nejen, že explicitně vyžadují co nejčastější interakci a styk s reálným každodenním jazykem, ale jejich aktivita a soustředění jejich slova potvrdila. Skupinka žáků devátých tříd, se kterými jsem pracovala, je podle všeho zvyklá reflektovat průběh vyučování, ostatně stejně jako mladší žáci se „semaforem“. Bylo tedy příjemné slyšet jejich upřímné zhodnocení, během kterého sami od sebe uznali, že některé aktivity zkrátka zábavně vymyslet nejdou, ale jsou nutné pro kvalitní naučení jazyka. Ve zkratce bych shrnula, že u mladších žáků jsou směrodatné jednotlivé techniky a u starších žáků je záhodno soustředit se spíše na tendence než na lpění na konkrétních úkonech.

VII. ZÁVĚR

Tato diplomová práce se zabývala vývojem metod výuky cizího jazyka v časovém horizontu od 19. století až po současnost. V teoretické části byla popsána terminologie, která se vyznačuje poměrně velkou vágností. Pozornost byla soustředěna zejména na termíny „metoda“ a „technika“ a jejich odlišení od příbuzných jevů, v případě metod od didaktických principů. Pro pochopení vývoje metod a zasazení určitých didaktických kroků do kontextu byly zmíněny také psychologické a lingvistické směry, které ve větší i menší míře určily kurz vývoje metodologie. Nejzásadnější částí práce je klasifikace metod, kde jsou metody seřazeny co nejvíce chronologicky, je zde popsán jejich vývoj, propojení s ostatními směry a metodami a jsou vylíčeny zásadní techniky, které pod ně spadají. Teoretická část tedy představila to, jak je prezentována metodologická situace v současném školství, a bázi pro další výzkum.

Výzkumná část byla postavena na dotazníkovém šetření, které mělo přispět k potvrzení nebo vyvrácení počátečních hypotéz. Dotazník určený pro učitele zkoumal výskyt vyučovacích technik v jejich hodinách. Výsledky byly až překvapivě monotónní, mezi metodami jasně dominovala přímá metoda, naopak nejméně užívanou metodou na základě využití technik se ukázala Lexical Approach. Komunikativně orientované metody jsou v závěsu za metodou přímou, ale překvapivě mezi nimi nevede komunikativní metoda. Daleko častěji se ve výuce vyskytují techniky typické pro Task-Based a Content-Based Language Learning. O výběru technik nerozhodoval ve větší míře ani věk žáků, ani věk učitelů. Lehké rozdíly se ukázaly u aprobací učitelů. Absolventi filozofických fakult se podle všeho nebojí využívat techniky často a experimentovat. Hypotéza, která se absolutně potvrdila, se týkala eklekticismu. Ať už učitel učí kohokoli a je jakkoli starý, využívá techniky reprezentující širokou škálu metod. Při výběru metod nehraje roli jen věk, ale i další proměnné, např. dispozice třídy nebo kázeň.

Ve spojení s výsledky z výzkumu a mými vlastními pedagogickými zkušenostmi byly sestaveny dva vyučovací celky odpovídající jedné vyučovací hodině každý. Vyučování se uskutečnilo na ZŠ K Milíčovu ve 2. a 9. ročníku. Celky byly sestaveny z aktivit, které vycházely z nejúspěšnějších technik pro žáky prvního a druhého stupně. Pro první stupeň byly zvoleny aktivity na základě nejúspěšnějších jednotlivých technik, u starších žáků byl výběr

tendenčnější. Aktivita se orientovala spíše na nejoblíbenější metody, ze kterých byly techniky posléze vybírány. Podoba jednotlivých vyučovacích celků byla žáky v obou ročnících shledána jako ideální, jejich reakce byly pozitivní. Nedošlo k žádné kritice, spíše k návrhům, jak by mohla být např. daná aktivita ještě lepší. Praxe tedy prokázala, že učitelé inklinují k metodám vesměs správně. Vybírají vyučovací techniky v souladu s preferencemi žáků a jejich práce se ukázala jako efektivní.

VIII. RESUMÉ

Diese Arbeit hat sich mit Entwicklung von Unterrichtsmethoden vom 19. Jahrhundert bis heute befasst. Im theoretischen Teil wurde der Unterschied zwischen Methoden, Techniken, didaktischen Prinzipien und weiteren terminologischen Phänomenen beschrieben. Überdies wurden auch die bedeutendsten linguistischen und psychologischen Richtungen erwähnt, die die methodologische Entwicklung beeinflusst haben. Der wichtigste und größte Teil war die Klassifikation von Unterrichtsmethoden, die sich mit Definitionen sowie auch der Entwicklung typischer Unterrichtstechniken beschäftigt hat.

Der Forschungsteil geht von dieser theoretischen Basis aus und sucht nach gegenwärtigen Motiven, die die Auswahl von Unterrichtsmethoden und ihre Techniken beeinflussen. Am Anfang gab es ein paar Hypothesen, wie der Einfluss des Alters der Lehrer und der Schüler oder der Einfluss der Ausbildung von Lehrern. Hypothetisch war auch die Dominanz der Kommunikationsmethode, kombiniert mit methodischem Eklektizismus. Durch eine Fragebogenuntersuchung für Fremdsprachlehrer wurde der Eklektizismus bestätigt. Anders war es mit der Kommunikationsmethode und anderen Hypothesen. Im Durchschnitt gibt es keine Dominanz dieser Methode und nur kleine Unterschiede gegründet auf der Ausbildung oder auf dem Alter von Repräsentanten beider Unterrichtsseiten.

Diese Fragebogenergebnisse wurden mit persönlichen Erfahrungen kombiniert in zwei Unterrichtsplänen für zweite und neunte Klasse der Grundschule eingearbeitet. Konkret wurden diese Pläne auf der Grundschule K Milíčovu benutzt, wo auch ein erster Kontakt zu den Schülern erfolgt war. Der Unterricht der jüngeren Schüler wurde eher auf individuelle und natürliche Bewegungstechniken ausgerichtet, dagegen konzentrierte sich der Plan für ältere Schüler auf kommunikative Methoden und Tendenzen. Beide Unterrichtseinheiten waren gelungen. Die Schüler waren vorwiegend motiviert und wollten die Aktivitäten noch mal machen. Die Praxis hat dadurch die Forschung bestätigt.

IX. Seznam použitých informačních zdrojů

Seznam použité literatury

BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 267, [1] s. Učebnice pro vys. školy.

ČERNÝ, Jiří. *Dějiny lingvistiky*. 1. soubor. vyd. Olomouc: Votobia, 1996. 517 s. ISBN 80-85885-96-4.

CHODĚRA, Radomír et al. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Vyd. 1. Ostrava: Ostravská univerzita, 1999-2000. 2 sv. (163; 167 s.). ISBN 80-7042-157-6.

HUNT, Morton M. *Dějiny psychologie*. Překlad Renáta Mlíková a Ivo Müller. Vyd. 2. Praha: Portál, 2010. 708 s. ISBN 978-80-7367-814-2.

JANÍKOVÁ, Věra a kol. *Výuka cizích jazyků*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2011. 200 s. Pedagogika. ISBN 978-80-247-3512-2.

JELÍNEK, Stanislav et al. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 1. vyd. Praha: SPN, 1976. 219 s. Pomocné knihy pro učitele.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching*. New York: Oxford University Press, 1986. xv, 142 s. Teaching Techniques in English as a Second Language. ISBN 019434133X.

PODRÁPSKÁ, Kamila. *Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka*. Vyd. 1. Liberec: Technická univerzita v Liberci, 2008. 135 s. ISBN 978-80-7372-293-7.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches And Methods In Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press; 2014.

STERN H. *Fundamental Concepts Of Language Teaching*. 7th ed. Oxford: Oxford University Press; 1983. ISBN 0-19-437065-8.

THORNBURY S, KERR P. *Scott Thornbury's 30 Language Teaching Methods*. Cambridge: Cambridge University Press; 2017. ISBN 978-1-108-40848-6.

Seznam internetových zdrojů

ANTHONY, Edward. *Approach, Method, and Technique*. ELT Journal. 1963;XVII(2):63-67.
doi:10.1093/elt/xvii.2.63

DEMYEN, Michel. *Eclectic Approach ELECTISM IN PEDAGOGY & ANDRAGOGY: SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. Academia.edu.
https://www.academia.edu/28294057/Eclectic_Approach_ELECTISM_IN_PEDAGOGY_and_ANDRAGOGY_SECOND_LANGUAGE_ACQUISITION.

İŞCAN, Adem. *The Use of Eclectic Method in Teaching Turkish to Foreign Students*. iiste.org.
<https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/36019>. 2017.

ŠVERMOVÁ, Dagmar; NEČASOVÁ, Pavla. *Linguodidaktik Deutsch als Fremdsprache – Ausgewählte Themen (sprachliche Mittel)*. Cuni.futurebooks.cz.
<https://cuni.futurebooks.cz/book/linguodidaktik-deutsch-als-fremdsprache-ausgewahlte-themen-sprachliche-mittel/?/>. 2018. ISBN 978-80-7603-130-2

X. Seznam příloh

Příloha A – Dotazník

Příloha B – Výsledky

Příloha C – Materiály k vyučování