

Súčasný stav post-komunikačnej metódy (Kumaravadivelu – preklad)

8. Úvod

S jasne vymedzeným súborom teoretických zásad (princípov) a postupov vo výučbe (classroom procedure) spojenými s jazykovo-, učebne- a na žiaka orientovanými kategóriami metód, sa nám javí, že profesia cudzojazyčnej výučby už vyčerpala všetky prostriedky z oblasti psychológie, lingvistiky a pedagogiky k vytvoreniu alternatívnych metód. Pri všetkej pravdepodobnosti je vznik úplne novej metódy, ktorá sa od základov odlišuje od spomínaných metód v Časti 2 je veľmi málo pravdepodobný, aspoň v blízkej budúcnosti. V rámci hraníc konceptu metódy, do úvahy snáď prichádzajú ešte rôzne obmeny a kombinácie už známych princípov a postupov. To ale neznamená, že sa táto profesia dostala do slepej uličky. Práve naopak, znamená to, že sa ukončila jej ďalšia etapa v histórii rôznych metód a je pripravená vkročiť do ešte nepreskúmaného terénu. Nové milénium so sebou prinieslo nielen nové výzvy ale aj nové príležitosti podniknúť niečo nového v tejto profesii prekračujúc možnosti metód.

V posledných rokoch sme boli svedkom kritických názorov voči povahe a dopadu metódy. Odborníci ako Allwright (1991), Pennycook (1989), Prabhu (1990) a Stern (1983, 1985, 1992) nie len varovali praktikov pred nekritickým prijatím (uncritical acceptance) a súhlasom s vopred neotestovanými metódami, ale snažili sa ich odradiť od metódy ako takej. Ich znepokojenie vyjadrené voči konceptu metódy nie je ničím novým. Dobre sformulované argumenty o obmedzeniach metódy nájdeme dokonca aj v 60. rokoch, napr. Kelly (1969) a Mackey (1962). V tejto dobe bola profesionálna odozva výrazne odlišná. Byť svedkom nekonečného kolobehu života, smrti a znovuzrodenia metód, sa nám zdá, že profesia učiteľa jazykov dospela k stavu zvýšeného vedomia – vedomie, ktoré keď sa chytí do siete metód, zamotá sa do nekonečného hľadania nedosiahnuteľného riešenia, vedomie, ktoré bude týmto neustálym hľadaním nútené znovu využiť staré nápady a vedomie, že nič nedokáže zachrániť túto situáciu v tiesni prelomenia tohto kolobehu. Toto nové vedomie a jeho odhodlanie nájsť odpoveď vytvorilo tzv. stav *postkomunikačnej metódy* (postmethod condition) (Kumaravadivelu, 1994b). Čo je presne myslené stavom postkomunikačnej metódy? Ako sa odlišuje od predchádzajúcich situácií? Týmto a ďalším otázkam sa venujem v kapitolách hranice metódy (limits of method) a logika post-komunikačnej metódy.

8.1. Hranice metódy

Koncept metódy má mnohé závažné obmedzenia, ktoré boli mnohými prehliadané. Týkajú sa najmä jej nejednoznačným využitím a aplikovaním, prehnaných tvrdení jej zástancov a následne postupného úpadku utilitariánskych hodnôt. K zmieneným dôvodom sa vyjadrim v jednotlivých pasážach s názvami: význam metódy, mýtus o metóde, zánik/smŕť metódy.

8.1.1. Význam metódy

„Otázka metódy“, ako tvrdí *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2000), „je jedna z centrálnych problémov výučby“ (p.616). Citujúc originálny pojem z gréčtiny, *methodos*, ktorý „v sebe zahŕňa myšlienku postupnosti krokov vedúcich k určitému cieľu“ (p.617), *Encyclopedia* definuje metódu už len ako „vopred naplánovaný spôsob nejakej činnosti“ (p.617). Ak to zasadíme do kontextu jazykovej výučby, tak nám

z toho vyplynie, skôr tak nešikovne: „Metóda v sebe zahŕňa usporiadaný spôsob k dosiahnutiu cieľa, určitú mieru predbežného plánovania a kontroly, a označuje sa ňou radšej proces ako samotný produkt.“ (p. 617). Ako naznačuje tento výrok, význam metódy, myslený pri výučbe druhého a cudzieho jazyka, je zastrešený rúškom nejasností, napriek jeho centrálnej dôležitosti.

Spomeňte si na diskusiu v kapitole 4, kde sme poukázali na rozdielnosť medzi metódou (method) a metodológiou (methodology). Metóda je podkladová teória, vízia (construct) a metodológia jej aplikácia, prevedenie (conduct). Metóda je názor expertov odvodený na základe pochopenia jazykových teórií (theories of language) a teórií výučby jazyka (theories of language learning and of language teaching). Odzrkadľuje sa taktiež v učebných plánoch (syllabus design), v produkcii učebníc a predovšetkým v odporúčaných pracovných postupoch v triedach. Metodológia je na druhej strane práca učiteľa v triede dosiahnuť, čo možno najefektívnejšie a najvhodnejšie podmienky pre žiakovo učenie. Vybavte si, že toto rozdelenie bolo založené na vnímavom pozorovaní Mackey-ho (1965), kde zistil že analýza metód (method analysis) je odlišná od analýzy vyučovania (teaching analysis) „analýza metód určuje ako je učenie prevedené podľa knižky; analýza vyučovania ukazuje koľko toho je spravené zo strany učiteľa“ (p.139). Preto je medzi metódou a metodológiou zásadný rozdiel, ktorý je zriedka kedy pochopený alebo zastávaný. Metóda, pokračujúc myšlienkou Mackey-ho, „sa stala viac vecou názoru, než faktom. Nie je prekvapujúce, že sa okolo tejto záležitosti vytvára množstvo pocitov, a že slovíčko „metóda“ znamená zároveň tak málo a aj tak veľa“ (p.139).

Dokonca ani autori populárnych učebníc o metódach si nie sú istí v tom, koľko metód vlastne existuje. Napríklad v knihe vydanéj v polovici 60.rokov 20.st., je zmienených 15 „najbežnejších“ typov metód „ktoré sa stále či už v tej alebo onej forme využívajú v rôznych častiach sveta“ (Mackey, 1965 p. 151). Dve knihy vydané v polovici 80.rokov 20.st (Larsen-Freeman, 1986; and Richards & Rodgers, 1986) poskytli zoznam 11 metód. Tie isté dve knižky, v upravenom, druhom vydaní z roku 2000 a 2001, obsahovali takmer 20 metód, ako (v abecednom poradí): audiolingválna metóda, komunikačný prístup (Communicative Language Teaching), vyučovanie jazykov v komunite / spoločenské jazykové učenie (Community Language Learning), jazyková výučba založená na spôsobilosti (Competency-Based Language Teaching), priama metóda (Direct Method), gramaticko-prekladová metóda (Grammar-Translation Method), prirodzený prístup (Natural Approach), ústny prístup a situačné jazykové vyučovanie (Oral and Situational Language Teaching), lexikálny prístup (Lexical Approach), tichá metóda (Silent Way), sugestopédia (Suggestopedia or Desuggestopedia), jazyková výučba založená na úlohách (Task-Based Language Teaching), celková fyzická odozva (Total Physical Response), a ďalšie.

Každá zo zavedených metód by mala mať presne stanovené teoretické princípy a špecifikovaný súbor vyučovacích praktík (set of classroom practices). Človek by si mohol myslieť, že všetky spomenuté metódy poskytujú rozdielne cesty k jazykovému učeniu a vyučovaniu. To ale tak nie je. V skutočnosti, existuje množstvo prelínaní medzi ich teóriami a praxou. Niekedy, ako na to Rivers (1991) poukázal, čo sa nám na prvý pohľad zdá ako úplne nová metóda, je v skutočnosti obmena už existujúcich metód, ktorých základné podobnosti sú zahalené a ukryté pod novou terminológiou“ (p.283). Čo ale nie je variant, je mýtus obklopujúci koncept metódy.

8.1.2. Mýtus o metóde

Spomenuté zavedené metódy sú motivované a udržiavané viacnásobnými mýtmi, ktoré boli dlho akceptované ako niečo nespochybniteľné. Tieto mýty vytvorili prehnaný obraz o koncepte metódy. Tú sú niektoré z mýtov:

Mýtus #1: Niekde vonku čaká na svoje objavenie tá najlepšia metóda. Už veľmi dlhú dobu je naša profesia zaujatá ba až posadnutá, ako by to označil Stern (1985), hľadaním tej najlepšej metódy – veľmi podobné príbehu Monty Python-a a jeho putovaním za Svätým Grálom. Podstupovali sme výpravu za výpravou v nádeji nájsť tu najlepšiu z metód. A predsa, Svätý Grál nebol v dohľade, sčasti aj kvôli, ako to Mackey (1965) popisuje, „zatiaľ čo ostatné vedy napreduvali približovaním sa (k cieľu), pričom každá nová fáza bola výsledkom zlepšenia, a nie zamietnutia, toho čo bolo predtým, metódy jazykového vyučovania (language-teaching methods) nasledovali kyvadlový trend z jedného extrému do druhého“ (p. 138). Okrem toho, dejiny metód „naznačujú istú problematickú pokrokovosť, pričom čokoľvek sa teraz deje, je považované za niečo lepšieho ako to čo sa udialo predtým“ (Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning, 2000, p. 278).

Mysleli sme si, že objektívnou analýzou dokážeme nájsť tú pravú, zázračnú metódu. Namiesto toho sme so zdesením zistili, že vytváranie a implementácia metódy musí vziať do úvahy množstvo premenných (ako jazyková politika a plánovanie, výchovno – vzdelávacie potreby (learning needs), prania a situácie, rozdielnosť žiakov (learner variations), profily učiteľov, atď.), z ktorých väčšina sa nedá pri systematickej štúdiu kontrolovať. Taktiež sme zistili, že nemôžeme ani porovnávať známe metódy aby sme zistili, ktorá funguje najlepšie. Posledný systematický a rozsiahly komparatívny výskum bol realizovaný koncom 60.rokoch 20.st. nazývaný Pensylvánsky projekt (the Pennsylvania Project). Experiment skúmal efektívnosť metód založených na audiolingválnych a kognitívnych teóriách jazykovej výučby. Projekt odhalil mimo iného, že porovnávanie metód je neuskutočniteľná výskumná aktivita, a že na type metódy vôbec nezáleží, ani keď sa konkurenčné metódy odvodili zo súperenia a z navzájom nezlučiteľných teórií jazykovej výučby (theories of language learning). Výsledok bol tak zahanbujúci, o čom svedčí i tvrdenie lídra projektu: „ tieto výsledky boli osobne traumatizujúce pre všetkých podieľajúcich sa na projekte“ (Smith, 1970, p. 271). Teraz vieme, že „objektívne hodnotenie je tak zložitá implementovať, že zo všetkých doterajších pokusov vyplynula väčšia zhoda pri ťažkostiach s prevedením hodnotenia ako pri vyplývajúcom posúdení metódy. Ťažkosti s analyzovaním a hodnotením metódy nám však nezabránili, aby sme to nevyužili ako základ pre rôzne aspekty jazykového vyučovania (Language teaching), čo nás posúva k ďalšiemu mýtu.

Mýtus #2: Metóda predstavuje hlavný organizačný princíp jazykového vyučovania. Po celú dobu sme verili, veľmi zjednodušene, že koncept metódy môže tvoriť jadro celej jazykovej výučby (language learning and teaching operations). Zachádzali sme s metódou ako so všemocnou entitou. Usmerňovala formu a funkciu každého aspektu jazykového vyučovania zahrňujúc učebné plány (Curriculum design), špecifikovanie sylabu, prípravu materiálov, stratégie vyučovania (instructional strategies), a techniky testovania. Vezmime si napríklad komunikačný prístup (communicative language teaching). Keď prišiel do módy, dostávali sa

k nám knihy o komunikačnom kurikule (communicative curriculum), komunikačnom sylabe (communicative syllabus), komunikačných úlohách, komunikačných metódach, komunikačných materiáloch, komunikačnom testovaní, atď.

Využitie metódy ako organizačného princípu pre jazykovú výučbu nie je šťastným riešením, pretože metóda je nepostačujúca a príliš obmedzujúca pre uspokojujúce vysvetlenie niečoho tak zložitého ako jazyková výučba. Tým, že sme sa sústredili výhradne na metódu, ignorovali sme mnoho ďalších faktorov, ktoré riadia procesy a postupy vo výučbe (classroom processes and practices) – faktory ako učiteľovo poznanie (teacher cognition), žiakovo chápanie (learner perception), spoločenské potreby (societal needs), kultúrny kontext, politické nároky, ekonomické požiadavky (economic imperatives) a inštitucionálne obmedzenia (institutional constraints), ktoré sú všetky navzájom úzko prepojené. Každý zo spomenutých faktorov tvaruje a mení obsah a charakter jazykovej výučby; každý má obrovský vplyv či už na úspech alebo neúspech v oblasti jazykového vyučovania (language teaching enterprise).

Nekritické prijatie konceptu metódy ako organizačného princípu nás zaviedlo (zviedlo) až k tomu, že sme verili, že metóda má schopnosť postarať sa o rôzne výchovno-vzdelávacie (learning and teaching needs) potreby, prania a situácie, toto vytvára nový mýtus.

Mýtus #3: Metóda má univerzálnu a ahistorickú hodnotu. Naše pátranie po tej najlepšej metóde nás vždy nasmerovalo k nájdeniu univerzálnej, ahistorickej metódy, ktorá sa dá kdekoľvek a všade využiť. Táto perspektíva má ale viacero nedostatkov. Predovšetkým, zavedené metódy sú založené na idealizovaných konceptoch zameraných na idealizovaný kontext. A práve preto sú veľmi vzdialené od reality v triedach (classroom reality). Keďže existuje nepredvídateľné množstvo výchovno-vzdelávacích potrieb, prání a situácií (learning and teaching needs), žiadna idealizovaná metóda nie je schopná vopred podchytiť všetky premenné a poskytnúť možné riešenia, ktoré učitelia tak veľmi potrebujú pri rôznych problémoch a výzvach, s ktorými sú konfrontovaní každý deň.

Po druhé, naše hľadanie univerzálne aplikovateľnej metódy sa stalo prevažne a nutne „top-down“ cvičením. T. j. predstava a budovanie metód boli do značnej miery vedené určitým univerzálnym prístupom (vopred daným podľa istej šablóny), ktorý bol zameraný na bežných ľudí s bežnými cieľmi. Ale žiaci (learners) po celom svete sa učia druhý alebo cudzí jazyk z rôznych dôvodov; majú rozdielne ciele a nasledujú rozdielne cesty. Bez priznania si tohto dôležitého úkazu, boli metódy zaujaté hlavne ich potenciálnym globálnym dosahom a chýbala im dôležitá zložka zameraná na miestne pomery. (essential local touch)

Po tretie, ako následok spomenutých podmienok, sme úplne odignorovali miestne poznatky. Zabúdame na to, že ľudia sa učili a vyučovali cudzie jazyky už pred príchodom moderných metód. Napríklad učitelia a inštruktori učiteľov (teacher educators) zo vzdialených komunit ako Južná Ázia, Juhovýchodná Ázia, Južná Amerika a inde majú množstvo lokálnych poznatkov, ktoré sa v priebehu mnohých rokov praktických skúseností nahromadili. A predsa, všetky zavedené metódy sú založené na teoretickom chápaní odvodeného takmer výhradne zo Západnej vedomostnej základne (Western knowledge base).

Koncept metódy ju ochudobnený o akékoľvek prepojenie s miestnymi poznatkami z okrajových komunit. Naše nesprávne presvedčenie o univerzálne aplikovateľnej metóde a jej „top-down“ orientácia vytvorili ďalší mýtus.

Mýtus #4: Teoretici sformulujú vedomosti a učitelia ich spotrebujú. (Theorists conceive knowledge and teachers consume knowledge.) V oblasti jazykového vyučovania (field of language teaching) existuje postrehnuteľná dichotómia medzi teóriou a praxou, ktorá ústí do nie práve najšťastnejšej delby práce medzi teoretikom a učiteľom. Dnešný vzťah medzi teoretikom a učiteľom nie je odlišný od vzťahu výrobcu a spotrebiteľa predajného tovaru. Tento obchodný vzťah mal za následok vytvorenie privilegovanej vrstvy teoretikov a nepriviligovanej skupiny praktikov. Nanešťastie tento hierarchický vzťah medzi teoretikmi a učiteľmi nie len zminimalizoval akýkoľvek rozumný dialóg medzi nimi, ale aj prispel k určitej miere vzájomnej neúcty.

Umelá dichotómia medzi teóriou a praxou nás doviedla k domnienke, že učitelia by veľmi radi nasledovali princípy a postupy zavedených metód. Je tomu tak zriedka. Myslia si, že o tom vedia viac. Učitelia vedia, že žiadna zo zavedených metód nemôže byť vo svojej najčistejšej forme realizovateľná priamo v konkrétnej triede, pretože nevychádza a nebola odvodená z tej triedy, ale len umelo zasadená do jej života. Svojim počínaním v triedach odhaľujú svoju nespokojnosť s metódami. Výskum zameraný na triedy uskutočnený v posledných dvoch desaťročiach (e.g., Kumaravadivelu, 1993a; Nunan, 1987; Swaffar, Arens, & Morgan, 1982) odhalil 4 súvisiace fakty:

- Učitelia, ktorí tvrdia, že postupujú podľa určitej metódy, sa vôbec neriadia podľa jej teoretických princíпов a postupov práce v triede (theoretical principles and classroom procedures);
- Učitelia, ktorí tvrdia, že postupujú podľa rôznych metód, často využívajú rovnaké postupy práce v triede;
- Učitelia, ktorí tvrdia, že nasledujú rovnakú metódu, často využívajú rozdielne postupy práce v triede, a
- Učitelia si vytvoria a nasledujú veľmi starostlivo spracované aktivity, ktoré nemusia byť bezpodmienečne spájané s nejakou konkrétnou metódou.

Inými slovami, učitelia sú presvedčení o tom, že žiadna teória učenia (theory of learning) a žiadna metóda výučby (method of teaching) im nedokáže pomôcť v konfrontácii s každodennými výzvami vyučovania. Pri rozhodovaní sa, či niečo funguje alebo nie, využívajú vlastnú intuitívnu schopnosť a vlastné skúsenosti. Preto je tam značný rozdiel medzi tým, čo zastávajú teoretici a tým, čo učitelia robia vo svojich hodinách.

Mýtus # 5: Metóda je neutrálna a nie je ideologicky motivovaná. V kapitole 1 sme vo všeobecnosti rozobrali spojenie medzi ideológiou a jazykom. Ideologická povaha výučby angličtiny bola taktiež dôkladne preskúmaná (e.g., Canagarajah, 1999; Pennycook, 1998; Phillipson, 1992; Ricento, 2000). Predovšetkým vo veľmi trefnej analýze konceptu metódy, Pennycook (1989) demonštroval ako „koncept odráža určitý pohľad na svet a je jasne sformulovaný v záujme nerovnocenných mocenských vzťahov“ (pp. 589-590). Zastávajúc názor, že metóda prezentuje tzv. predpojaté / zaujaté vedomosti - *interested knowledge*,

poukázal na to, ako to „celé skôr oslabilo naše porozumenie jazykovej výučby ako ho zlepšilo, obohatilo“ (p. 597). Diskutujúc o formách odporu voči centrovanej *interested knowledge* vnučovanej okrajovým krajinám, Canagarajah (1999) vyžadoval pedagogiku, v ktorej predstavitelia okrajových komunít „budú schopní kriticky nahliadať a vytvárať si vlastné ideologické alternatívy, ktoré sú naklonené k ich vlastnému prostrediu“ (p. 2).

Ďalej, ako som spozoroval aj na iných miestach (Kumaravadivelu (2003b), koncept metódy je vskutku konštrukt okrajovosti. Jeden z aspektov marginalizácie zaujal formu rozdelenia zamestnancov v English Language Teaching (ELT) na základe pohlavia. Ako naznačuje Pennycook (1989) koncept metódy „hral dôležitú úlohu v udržovaní rozdelenia zamestnancov na základe pohlavia, hierarchicky organizované rozdelenie medzi mužskými „navrhovateľmi“ (male conceptualizer) a ženami – praktičkami“ (pp. 610-611). Ďalší aspekt je v širšej miere viditeľný pri rozdelení rodených a nerodených hovoriacich medzi ELT zamestnancami, kde sú nerodení hovoriaci utláčaní, ignorovaní (marginalized).

Prichádzajúc k poslednému bodu, tvrdím, že metóda ako nástroj marginalizácie má 4 súvisiace dimenzie – vedeckú / odbornú (scholastic), lingvistickú, kultúrnu a ekonomickú (Kumaravadivelu, 2003b):

- Vedecká dimenzia súvisí so spôsobom, ktorým Západní odborníci zachádzali s miestnym poznaním, ako bolo zmienené v *Mýte # 3*
- Lingvistická dimenzia súvisí s faktom, že metódy zabraňujú nerodeným žiakom a učiteľom (nonnative learners and teachers) angličtiny využiť ich skvelé lingvistické zdroje z L1 v prospech ich vzdelania v L2. Tento fakt uprednostňuje učiteľov, ktorí sú rodenými hovoriacimi angličtiny, ktorí ale mnohí nezdieľajú jazyk ich žiakov. Phillipson (1992) to nazval *monolingual tenet of L2 pedagogy* – monolingválna zásada pedagogiky L2.
- Kultúrna dimenzia zachádza s výučbou druhého jazyka ako s výučbou druhej kultúry, ktorá je nasmerovaná pomôcť žiakom L2 „získať pochopenie strany, pohľadu rodeného hovoriaceho“ (Stern, 1992, p. 216). Celkovo má za úlohu im dopomôcť vytvoriť si sociálne - kultúrnu schopnosť za účelom kultúrnej empatie, ak nie kultúrnej asimilácie, s rodenými hovoriacimi angličtiny.
- Ekonomická dimenzia je spojená s faktom, že rodení hovoriaci angličtiny sú uprednostňovaní, niekedy aj na úkor kvalifikovaného miestneho kandidáta. Za čo môže tzv. monolingválna zásada a dôraz kultúrneho vyučovania.

Tieto štyri dimenzie metódy ako nástroje marginalizácie majú tendenciu rozširovať, podporovať a udržiavať „ideologickú závislosť“ (Phillipson, 1992, p. 199).

Doposiaľ zmienené záležitosti a obzvlášť nejasné použitie výrazu „metóda“ a mnohé mýty, ktoré sú s ňou spojené, prispeli k postupnému opotrebeniu jej použiteľnosti ako konštrukt jazykovej výučby. Niektorých to podnecuje tvrdiť, že koncept metódy je mŕtvy.

8.1.3. Smrť metódy

V roku 1991 Britský aplikovaný lingvista, Dick Allwright, prehovoril na konferencii na Univerzite Carleton v Ottawe, Kanade a jeho reč (taktiež aj publikovaná verzia) niesla názov, „*The Death of the Method – Smrť metódy.*“ Pri výbere, čo on označil ako „zámerne sporný

názov“, zdôrazňoval „relatívnu neužitočnosť (relative unhelpfulness) existencie `metód`“ (Allwright, 1991, p. 1).

Jeden z jeho nasledovníkov, americký odborník, Brown použil symbol smrti znovu a znovu (e.g., 2002). Požadoval „pochovať (lay to rest)“ koncept metódy a snažil sa napísať „rekviem“ (p. 17) pre „nedávno pochované metódy“ (p. 14). Zvolením týchto citovo zafarbených výrazov nechcú byť títo dvaja uznávaní odborníci skrz Atlantik polemický; radšej si želajú strhnúť pozornosť na skutočnosť, že koncept metódy stratil svoju dôležitosť, význam. Už by nemal byť považovaný za hodnotný a uskutočniteľný konštrukt jazykovej výučby (construct of language learning and teaching). V skutku, ako už bolo naznačené skôr, viacerí odborníkov (e.g., Mackey, 1965; Stern, 1985) dospelo k podobnému záveru, bez použitia tak ostrých slov.

Allwright vysvetľuje „relatívnu neužitočnosť“ konceptu metódy uvedením 6 dôvodov:

- Je založená na všímaní si rozdielov, kde by sme si radšej mali všímať podobnosti, keďže metódy rozdielne v abstraktnom princípe sa zdajú byť o to menej rozdielne v praxi (in classroom practice);
- Zjednodušuje vysoko komplexný súbor problémov, napríklad všímanie si podobností u žiakov, keď práve odlišnosti môžu byť dôležitejšie... ;
- Odvádza energiu z potencionálne produktívnejších záležitostí, keďže čas strávený nad implementáciou istej metódy, predstavuje čas, ktorý nie je k dispozícii pre vytvorenie alternatívnych aktivít ako napr. tvorba úloh (classroom task design).
- Plodí lojalnosť k značke (brand loyalty), ktorá bude z veľkou nepravdepodobnosťou nápomocná tejto profesii, keďže podporuje bezvýznamnú rivalitu kvôli nepodstatným otázkam, problémom;
- Plodí sebauspokojenie, vzbudzuje dojem, že všetky dôležité metodologické otázky v našej profesii už boli zodpovedané;
- Ponúka „lacný“ externe podmienený pocit súdržnosti pre učiteľov, ktorý môže prekaziť rozvoj osobne „drahšieho“, ale o to hodnotnejšieho, vnútorne podmieneného pocitu súdržnosti ... (Allwright, 1991, pp. 7-8)

Zaujímavé je, že väčšina týchto dôvodov súvisí s učiteľom a môžu sa jednoducho prepojiť s mýtami o metóde rozoberaných v predošlej sekcii.

Allwrightova poznámka, že koncept metódy môže zabrániť rozvoj „hodnotného, vnútorne podmieneného pocitu súdržnosti“ zo strany učiteľov jazyka, je dôležitá. Detailnejšie sa tomu venuje Clarke (2003), ktorý vyzdvihol „súdržnosť“ ako „ideál, o ktorý sa treba snažiť zo všetkých síl“, ale sťažuje sa zároveň na to, že koncept metódy odvádza pozornosť na niečo iné: „nie je ničím nezvyčajným, keď sa pozornosť posunie od zlepšenia učenia k zlepšeniu metódy, tak ako záhradník, ktorý strávi prehnane veľa času stávaním toho ideálneho skleníka a zabudá pri tom na starostlivosť o paradajky“ (p. 128).

Pre učiteľov je zložité rozvinúť si „hodnotný, vnútorne podmienený pocit súdržnosti“ k jazykovému vyučovaniu (language teaching), sčasti preto, lebo transmisívne pojaté vzdelávanie učiteľov, ktorého boli možno súčasťou, im dáva len veľmi málo okrem už vopred hotových metód a s metódami súvisiacich vedomostí. Takto na metódach založené

vzdelávanie učiteľov (teacher education) považujú až za žalostne neadekvátne k tomu, aby si dokázali poradiť s každodennou realitou a výzvami vyučovania. Práve preto, pri úprimnej snahe „starat' sa o paradajky“, si vytvárajú určitý cit pre to, čo v triede funguje a čo nie; čo je založené na ich intuitívnej schopnosti a skúsenostiach. Jednoznačným zavrnutím zavedených metód a ich odcudzených mýtov sa učitelia snažia vytvoriť si vlastnú „metódu“ a nazývajú ju (mnohostranná, výberová metóda) *eclectic method*.

Vytvorenie zásadnej eklektickej metódy nie je jednoduché. Ako poukázal Widdowson (1990), „ak je eklektizmom myslené náhodné a vynaliezavé využitie ktorejkoľvek techniky, ktorá nám spadne pod ruku, tak to nemá žiadny význam“ (p. 50). Ťažkosti, ktorým musia učitelia pri vytvorení osvietenej eklektickej metódy čeliť, nájdeme pomerne jednoducho. Stern (1992) vyzdvihol niektoré z nich:

slabosťou eklektickej pozície je fakt, že neponúka žiadne kritériá, podľa ktorých by sme dokázali posúdiť, ktorá je tá najlepšia teória, taktiež nám neposkytuje žiadne princípy, podľa ktorých sa dajú zahrnúť alebo vylúčiť znaky, ktoré formujú časť už existujúcich teórií a praktík. Výber je ponechaný na intuitívny úsudok jedinca a z tohto dôvodu je príliš široká a príliš nejasná, aby mohla byť sama o sebe uspokojivou teóriou. (p. 11)

Ako sa dá očakávať, vzdelávacie programy pre učiteľov založené na metódach nepreukazujú žiadnu trvalú a systematickú snahu o rozvinutie vedomostí a schopností u budúcich učiteľov, ktoré sú potrebné k tomu aby bol človek zodpovedne *eklektický*. (responsibly eclectic)

Čistým výsledkom je, že učitelia v praxi skončia s nejakou formou eklektickej metódy, ktorá je ako Long píše v *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (2000):

obyčajne ničím viac než zmesou ich objaviteľských predsudkov. Rovnaká relatívna ignorancia SLA (osvojenia si druhého jazyka) pôsobí na každého a tvrdenie eklektikov, že sú schopní vybrať si práve tie „najlepšie časti“ z viacerých teórií, považuje za absurdné. Horšie je, že keď si vezmeme do úvahy, že rozdielne teórie reflektujú rozdielne pochopenie, tak z toho vyplývajúci metodologický mišmaš bude zaručene nesprávny. Kdežto prístup jazykovej výučby založený sčasti len na jednej teórii môže byť prinajmenšom aspoň koherentný a predmet už diskutovanej námietky má šancu byť správny. (p. 4)

V dôsledku tohto sa učitelia nachádzajú v neľahkej pozícii, kde musia zaraz stáť v dvoch pedagogických svetoch: jednom založenom na metódach, ktorý im je vnucovaný a jednom metodologickom, ktorý je nimi predvádzaný.

Spomínaná diskusia ukazuje, že koncept metódy má malú teoretickú hodnotu a ešte menšiu praktickú užitočnosť. Jeho význam je nejednoznačný a jeho tvrdenia pochybné. Pri takej premenlivej histórii, sa na tento koncept nahliada ako na „označenie bez podstaty, jadra veci (label without substance)“ (Clarke, 1983, p. 109), ktoré „skôr oslabilo ako prehĺbilo naše porozumenie jazykovej výučby“ (Pennycook, 1989, p. 597) a dospelo sa k pocitu, že „jazyková výučba sa dá možno lepšie pochopiť a vykonávať, keby koncept metódy vôbec neexistoval“ (Jarvis, 1991, p. 295). Preto sa niet čomu čudovať, že tam existuje silná citová pohnútka nazývať ho mŕtvym, spievať mu žalospev a zaradiť ho do „koša“ (Nunan, 1989, p. 2) histórie.

Kvôli spomínaným dôvodom, po dlhom čase nahromadená, hlboká nespokojnosť

s konceptom metódy konečne vyústila do súčasného post-komunikačného (postmethod) stavu. Na základe mojich doterajších prác (Kumaravadivelu, 1994b, 2001, 2002, 2003a) v skratke predstavím logiku *post-metódy* (postmethod).

8.2. Logika post-metódy

Postkomunikačný stav je udržateľná situácia, ktorá nás núti od základov prebudovať náš pohľad na jazykovú výučbu a vzdelávanie učiteľov. Nalieha aby sme prehodnotili charakter a obsah vyučovania (classroom teaching) zo všetkých pedagogických a ideologických perspektív. Poháňa nás zmodernizovať, racionalizovať naše vzdelávanie učiteľov opätovným zhodnotením vzťahu medzi teóriou a praxou. V skratke, vyžaduje si vážne zamyslenie sa nad základnými faktami koherentnej postkomunikačnej pedagogiky (postmethod pedagogy). Nižšie predstavujem základné fakty v zmysle pedagogických parametrov a pedagogických indikátorov, ukazovateľov. Ako tieto parametre a indikátory dokážu tvarovať konštrukciu postkomunikačnej pedagogiky (postmethod pedagogy) bude predmetom kapitoly 9.

8.2.1. Pedagogické parametry

Pedagogiku postkomunikačnej metódy si možno prestaviť ako trojdimenzionálny systém pozostávajúci z troch pedagogických parametrov: špecifickosť (particularity), praktickosť (practicality) a možnosť (possibility). Ako sa postupne objasní, každý z parametrov tvaruje a je tvarovaný ostatnými. Sú navzájom prepletené a vzájomne sa ovplyvňujú v synergickom vzťahu, kde je celok oveľa viac ako súčet jeho častí. Pozrime sa na každý z nich.

8.2.1.1. Parameter špecifickosti. Najdôležitejším aspektom postkomunikačnej pedagogiky je jej špecifickosť. To znamená, akákoľvek postkomunikačná metóda „ musí byť citlivá k špecifickej skupine učiteľov vyučujúcich špecifickú skupinu žiakov (learners) sledujúc špecifické ciele v rámci špecifického kontextu vsadeného do špecifického sociokultúrneho prostredia“ (Kumaravadivelu, 2001, p. 538). Parameter špecifickosti týmto odmieta myšlienku pedagogík založených na metódach, ktoré si zakladajú na tom, že existuje jeden súbor učebných cieľov and zámerov realizovateľný pomocou jedného súboru učebných princípov a pracovných postupov (teaching principles and procedures). Myšlienka postkomunikačnej pedagogiky je v zásade zhodná s hermeneutickou perspektívou situačného porozumenia (situational understanding), ktorá tvrdí, že zmysluplná pedagogika nemôže byť vytvorená bez holistickej interpretácie špecifickej situácie a nedá sa vylepšiť bez celkového vylepšenia tých špecifických situácií (Elliott, 1993).

Parameter špecifickosti zdôrazňuje miestne nároky, požiadavky a životné skúsenosti. Pedagogiky, ktoré tieto skutočnosti ignorujú, dokazujú že sú „tak rušivé pre tie, ktoré sú nimi ovplyvnené – tak hrozné pre ich systém hodnôt – až vzniká nevraživosť a proces učenia sa stáva nemožným“ (Coleman, 1996, p. 11). Napríklad, komunikačný prístup (communicative language teaching) z jeho zameraním na socio-kultúrne jednanie, výraz a interpretáciu (viz kap. 6, toto vydanie) vytvoril hlboký pocit rozčarovania v niektorých častiach sveta. Zamyslime sa nad nasledovným:

- z Južnej Afriky, Chick (1996) premýšľa, či „náš výber komunikačného prístupu ako cieľu nebol náhodou akýmsi naivným etnocentrizmom vnuknutým myšlienkou typu, čo je prospešné pre Európu a USA, musí byť prospešné aj pre KwaZulu“ (p. 22).
- z Pakistanu, Shamim (1996) hlásila, že jej pokus o zavedenie komunikačného prístupu (communicative language teaching) do výučby sa stretol s veľkým odporom zo strany žiakov (learners), čo ju „úplne vyčerpalo“ a uvedomila si, že zavedeným tejto metodológie vlastne „vytvorila psychologickú bariéru k učeniu ...“ (p. 109).
- zo Singapuru, Pakir (1996) navrhla, že komunikačný prístup v praxi, založený na „Anglosaských predpokladoch“ (p. 112), musí byť pozmenený tak, že vezme do úvahy, čo nazýva „glocal – (globálne a lokálne)“ lingvistické a kultúrne okolnosti.
- z Indie, Tickoo (1996) rozpráva o tom, ako dokonca aj lokálne iniciované, pedagogické inovácie zlyhali, pretože sa len zahrávali so systémom založeným na metódach prevzatých zo zahraničia.

Všetky tieto výskumné správy prezentujú klasický prípad centrálne produkovanej pedagogiky, ktorá nie je zosynchronizovaná s miestnou lingvistickou, sociokultúrnou a politickou špecifickosťou. Podobnú situáciu nájdeme aj v USA, kde odborníci ako Delpit (1995) a Smitherman (2000) zdôraznili potrebu jazykového vzdelávania (language education), ktoré je citlivé na lingvistickú špecifickosť „neštandardne“ hovoriacich angličtiny (non-standard speakers of English).

Jazykové vzdelávanie zohľadňujúce kontext môže vzniknúť len pri uplatnení špecifickosti. Zahrňuje to kritické uvedomenie si miestnych podmienok výučby (learning and teaching), ktoré politickí činitelia a programoví administrátori (program administrators) musia dôkladne zvážiť, aby mohli dať dohromady efektívny výučbový program (teaching agenda). Dôležité je zahrnúť učiteľov z praxe, buď individuálne alebo kolektívne, pozorovať ich pri výučbe, hodnotiť ich výstup, rozpoznať problémy, nájsť riešenia a následne ich hneď vyskúšať, či fungujú alebo nie. Keď sa nad tým zamyslíme, tak špecifickosť je hlboko zakorenená v praxi / v praktickosti a nie je možné ju dosiahnuť alebo pochopiť bez nej. Práve preto parameter špecifickosti postupne prechádza do parametru praktickosti.

8.2.1.2. Parameter praktickosti. Parameter praktickosti v širšom zmysle súvisí so vzťahom medzi teóriou a praxou a v užšom s učiteľovou schopnosťou monitorovať efektívnosť vlastnej výučby. Ako bolo už spomínané, medzi teóriou a praxou existuje škodlivá dichotómia, taktiež aj medzi rolou teoretika a rolou učiteľa vo vzdelávaní. Jeden zo spôsobov, ktorým všeobecní pedagógovia pristupovali k dichotómii bol predpoklad rozdielu medzi profesionálnymi/ odbornými teóriami (professional theories) a osobnými teóriami (personal theories). Podľa O’Hanlon-a (1993), odborné teórie sú tie, ktoré sú vytvorené expertmi/ odborníkmi a obvykle vychádzajú z centier vysokoškolského prostredia (centers of higher learning). Osobné teórie sú na druhej strane tie, ktoré sú vyvinuté učiteľmi interpretujúc a aplikovaním odborných teórií v ich praxi.

Práve táto odlišnosť medzi teóriami teoretikov a teóriami učiteľov ovplyvnila dôraz kladený na akčný výskum (action research). „Základný cieľ akčného výskumu“ ako to Elliott (1991) jasne vysvetľuje, „je vylepšiť prax než produkovať vedomosti“ (p. 49). Učiteľovi je doporučené realizovať akčný výskum v triede využitím testovania, interpretácie a hodnotenia

užitočnosti odborných teórií navrhnutými expertmi. Takáto interpretácia učiteľovho výskumu je veľmi obmedzená, pretože seba pojmá (self-conceptualization and self-construction) pedagogického vedomia zo strany učiteľa nemajú dostatok priestoru.

Parameter praktickosti presahuje takéto nedokonalosti obsiahnuté v dichotómii teórie a praxe a v dichotómii teórii teoretikov verzus učiteľských teórií. Ako som už dokazoval inde (Kumaravadivelu, 1999b), v prípade, že pedagogické znalosti založené na kontexte majú vychádzať zo strany učiteľov a z ich každodennej praxe, tak by im malo byť povolené teoretizovať vychádzajúc z praxe a praktikovať to, čo teoretizujú. Edge (2001) dospel k podobným záverom, keď tvrdil, že „premýšľajúci učiteľ už nie je naďalej vnímaný ako ten, kto aplikuje teórie, ale ako niekto kto teoretizuje prax“ (p. 6). Tento zámer ale nemožno dosiahnuť čírou požiadavkou na učiteľov, aby odborné teórie iných previedli do praxe. Je to možné dosiahnuť len ak im pomôžeme rozvinúť znalosti a schopnosti, postoje a autonómiu potrebnú na vytvorenie ich vlastnej teórie praxe (theory of practice) závislej od kontextu.

Teória praxe (theory of practice) je docieľená, van Manen (1991), keď dôjde k jednote jednania a myšlienky, alebo presnejšie, keď je jednanie v myšlienke a myšlienka v jednaní (when there is action in thought and thought in action). Je to výsledok, čo sám nazýva „pedagogical thoughtfulness“ pedagogická všímavosť/ohľaduplnosť. V kontexte odvodzovania teórie praxe, sa pedagogická ohľaduplnosť zároveň nasycuje a je nasycovaná reflektívnym premýšľaním zo strany učiteľov. Freeman (1998) nazval takéto reflektívne premýšľanie ako učiteľský výskum založený na pátraní, túžbe po zistení (inquiry-oriented teacher research), ktorý definuje ako „stav, v ktorom je učiteľ zainteresovaný do diania v triede, čo mu dopomáha lepšie pochopiť, čo sa tam vlastne deje – čo sa môže udiat“ (p. 14). Vidí toto *pátranie* (inquiry), ako niečo, čo „v sebe zahrňuje postoj, energiu a aktivitu, ktoré to celé spustili, dali do prevádzky“ (p. 34). Pomôže to učiteľom pochopiť a identifikovať problémy, analyzovať a zhodnotiť informácie, zvážiť a vyhodnotiť alternatívy a následne zvoliť tu najlepšiu alternatívu, ktorá bude ďalej podrobená kritickému hodnoteniu.

Parameter praktickosti sa sústreďuje na učiteľovu reflexiu a jednanie, ktoré sú založené taktiež na ich nahliadaní a intuícii. Vďaka predchádzajúcim a súčasným skúsenostiam s výučbou, získajú učitelia nevysvetlenú a niekedy nevysvetliteľnú uvedomelosť o tom, čo predstavuje dobré vyučovanie (good teaching). Prabhu (1990) to nazval učiteľský *zmysel pre hodnovernosť* (sense of plausibility). Je to ich „osobná predstava o tom ako ich vyučovanie (teaching) prispieva k želanému učeniu (learning), s prihliadnutím na kauzalitu, ktorá má pre nich výpovednú hodnotu“ (p. 172). S podobným názorom to Hargreaves (1994) nazval etika praktickosti (ethic of practicality) – fráza, ktorou chce popisovať učiteľov

silný zmysel pre to, čo funguje a čo nie; ktoré zmeny budú fungovať a ktoré nie – nemyslené abstraktne, ani ako všeobecné pravidlo, ale myslené pre *tohto* učiteľa v *tomto* kontexte. **In this simple yet deeply influential sense of practicality among teachers is the distillation of complex and potent combinations of purpose, person, politics and workplace constraints.** (p. 12, emphasis in original)

Viac než pred štvrt' storočím, van Manen (1977) nazval toto povedomie jednoducho, vytváranie zmyslu *sense-making*.

Učiteľovo vytváranie zmyslu postupom času dospieva. Musia sa naučiť zachádzať s tlakom obsahu a charakteru profesionálnej prípravy, osobného presvedčenia, inštitucionálnych obmedzení, očakávania žiakov, nástrojov hodnotenia a iných faktorov. Táto

na prvý pohľad inštinktívna povaha učiteľského utvárania si zmyslu maskuje skutočnosť, že je formovaná pedagogickými vplyvmi riadiacimi tento mikrosvet triedy ako aj väčšími sociopolitickými silami zvonka. V tomto zmysle sa parameter praktickosti mení na parameter možnosti.

8.2.1.3. Parameter možnosti. (The Parameter of possibility). Vznik parametru možnosti v mnohom vďaka vzdelávacej filozofii brazílskeho vzdelanca Paulo Freireho. On a jeho nasledovníci (e.g., Giroux, 1988; Simon, 1988) zastávali názor, že pedagogika, a tým je myslená ktorákoľvek pedagogika, je úzko spojená s mocou a dominanciou a jej úlohou je vytvárať a udržiavať sociálnu nerovnosť. Vyzdvihujú dôležitosť zdôraznenia individuality učiteľov a žiakov a povzbudzujú ich k tomu, aby spochybňovali status quo, ktorý ich drží v úradí. Taktiež zdôrazňujú „potrebu teórií, formy znalostí (forms of knowledge) a sociálne postupy, ktoré budú spolupracovať so skúsenosťami, ktoré si ľudia so sebou prinesú do pedagogického prostredia (pedagogical setting)“ (Giroux, 1988, p. 134, emphasis in original).

Skúsenosti účastníkov, ktoré prinášajú do pedagogického prostredia nie sú formované len ich zážitkami v triede, ale aj širším sociálnym, ekonomickým a politickým prostredím, v ktorom vyrastali. Práve tieto skúsenosti majú veľký potenciál premeniť triedne ciele a aktivity takým spôsobom, akým by to navrhovatelia zákonov, tvorcovia kurikula a producenti učebníc vopred nikdy nepredpokladali. Napríklad Canagarajah (1999) poukazuje na tamilských študentov angličtiny vo vojne zmietanej Srí Lanke, ktorí pozmenili výučbu angličtiny na základe vlastných sociálnych a historických okolností a využívali ju podľa vlastných túžob, potrieb a hodnôt. Ďalej Canagarajah popisuje ako študenti pozmenili, prekoncipovali a prepísali pomocou rôznych komentárov po okrajoch a kresieb obsah ESL učebníc napísaných a vydaných Anglo-americkými autormi. Canagarajah usudzuje, že vzdor študentov navrhuje „**the strategic ways by which discourses may be negotiated, intimating the resilient ability of human subjects to creatively fashion a voice for themselves from amidst the defeaning channels of domination**“ (p. 197).

Parameter možnosti je spájaný aj s jazykovou ideológiou a identitou učiaceho sa. Ako sme videli v kapitole 1, viac ako v ktoromkoľvek vzdelávacom odvetví, jazykové vyučovanie poskytuje svojim účastníkom výzvy a možnosti k neustálemu hľadaniu subjektivity a vlastnej identity; ako Weeden (1987) poukázal „jazyk je miesto kde sú definované a popierané aktuálne a možné formy sociálnej organizácie a ich pravdepodobné sociálne a politické následky.“ (p. 21) Toto je aplikovateľné vo väčšej miere v L2 vyučovaní, kde dochádza ku stretu jazyka s kultúrou. Nortonova štúdia o imigrantke v Kanade presvedčivo ukazuje, ako tento kontakt môže spôsobiť konflikty identity. „Historicky a sociálne zostavená identita učiacich sa“ Norton píše (2000) „ovplyvňuje ich subjektívnu pozíciu, ktorú zaujmú v cudzojazyčnej triede a ovplyvňuje to vzťah, ktorí naviažu s učiteľom“ (p. 142).

Zastávajúc tak kritický postoj voči vyučovaniu angličtiny hovoriacich iného jazyka, Auerbach (1995), Benesch (2001), Morgan (1998) a iní navrhli nové spôsoby rozšírenia povahy a záberu triednych cieľov a aktivít (classroom aims and activities). Auerbach nám ukázal, ako pedagogika založená na účasti všetkých (participatory pedagogy) môže spojiť žiakov, učiteľov a predstaviteľov komunit k vytvoreniu vzájomných, prínosných projektov. Morgan demonštroval svoj názor, že aj pri výučbe jazykových javov, napr. fonologických alebo gramatických, sa dajú využiť hodnoty kritickým postupov a vývoj komunity. Podobne,

Benesch navrhoval spôsoby a prostriedky prepojenia lingvistického textu a sociokultúrneho kontextu ako aj akademického obsahu a širšej komunity za účelom efektívne transformovať vstup a interakciu v triede.

S tejto diskusie vyplýva, že učitelia si nemôžu dovoliť odignorovať sociokultúrnu realitu, ktorá vplýva na formovanie identity. Taktiež by nemali byť lingvistické potreby žiakov oddeľované od ich sociálnych potrieb. Učitelia budú schopní kontroly nad týmito súperiáciami faktormi ak „dosiahnu hlbšie povedomie o sociokultúrnej realite, ktorá ich formuje ako aj o schopnosti túto realitu meniť“ (van Manen, 1977, p. 222). Toto hlbšie uvedomenie si pretransformuje aj život samotných učiteľov. Štúdie od Clandinin a jej kolegov dokazujú tento fenomén vlastnej premeny (self-transforming): „Ako sme spolu pracovali, rozprávali sme sa o nových možnostiach v našej profesii učiteľov, inštruktorov a pri práci s deťmi v našich triedach. Keďže sme videli nové možnosti v našich pracovných životoch, začali sme vnímať nové možnosti aj v našich osobných životoch“ (Clandinin, Davis, Hogan, & Kennard, 1993, p. 209).

Tieto tri pedagogické parametre špecifickosti, praktickosti a možnosti utvárajú konceptuálny základ postkomunikačnej pedagogiky. Majú potenciál slúžiť ako operačné princípy, ktoré riadia rôzne aspekty výučby L2. Tieto riadiace princípy sa prejavujú ako, čo môžeme nazvať pedagogickými indikátormi.

8.2.2. Pedagogické indikátory/ ukazovatele

Pedagogickými indikátormi sú myslené tie funkcie a znaky, ktoré odzrkadľujú úlohu zohrávanú kľúčovými účastníkmi výučby L2 (learning and teaching operations), ovládajúcich postkomunikačnú pedagogiku. Konceptuálne sa zhodujú s tromi už prebranými parametrami. Tieto indikátory naznačujú do akej miery je proces rozhodovania začlenený do plánovania a implementácie triednych aktivít a cieľov, predovšetkým proces rozhodovania zdieľaný postkomunikačnými žiakmi (postmethod learners), učiteľmi a inštruktormi učiteľov (teacher educators).

8.2.2.1. Učiaci sa v postkomunikačnej metóde (The Postmethod Learner). Postkomunikačná pedagogika sa snaží čo najviac využiť vklad a záujem učiaceho sa tým, že im poskytne zmysluplnú úlohu v pedagogickom procese rozhodovania. Ako Breen a Littlejohn (2000) zhodnotili, „pedagogika, ktorá priamo nevyužije schopnosti študentov pri rozhodovaní, im tým vlastne dáva najavo, že to nemajú povolené alebo že toho nie sú schopní; alebo to môže vyjadriť, že verejné úsilie o interpretáciu a plánovanie nie je súčasťou „správneho“ učenia“ (p. 21). Postkomunikačná metóda povoľuje učiacim sa zapájať sa do pedagogického procesu rozhodovania tým, že s nimi zaobchádza ako s aktívnymi a autonómnymi hráčmi.

Postkomunikačná metóda uznáva dva pohľady na autonómiu žiaka (learner's autonomy), a to užší a širší (Kumaravadivelu, 2003a). Užšie pojmie sa usiluje o rozvíjanie žiakovej schopnosti učiť sa učiť, zatiaľ čo v širšom zmysle je zahrnutá aj schopnosť naučiť sa „oslobodiť“ (learn to liberate). Pomoc žiakom naučiť sa učiť si vyžaduje rozvoj ich schopnosti „prevziať kontrolu nad vlastným učením“ (Holec, 1981, p. 3). Prevziať kontrolu, znamená podľa Holec-a (a) mať a udržať si zodpovednosť za určenie si učebných cieľov/zámerov (learning objectives), (b) za stanovenie si obsahu a postupu, (c) za výber metód

a technik, (d) za monitorovanie procesu osvojovania, a na záver (e) za hodnotenie nadobudnutého / naučeného (what has been acquired).

Učiť sa učiť (learning to learn) vo všeobecnosti znamená naučiť sa používať vhodné stratégie k dosiahnutiu želaného učebného cieľa. V literatúre o L2 je možné nájsť užitočné taxonómie učebných stratégií (e.g., O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990) ako aj užívateľsky prívetivé návody (e.g., Chamot, et. al., 1999; Scharle & Szabo, 2000), ktoré žiakom ponúkajú náhľad, čo potrebujú vedieť a čo môžu spraviť, aby si naplánovali a riadili vlastné učenie. Tieto zdroje nám prezrádzajú, že žiaci využívajú k dosiahnutiu svojich učebných cieľov viaceré metakognitívnych, kognitívnych, sociálnych a afektívnych stratégií. Ďalej nám prezrádzajú, že existuje množstvo individuálnych spôsobov ako sa úspešne naučiť jazyk, a že rôzni žiaci pristúpia k učeniu sa jazyka rôznymi spôsobmi. Dozvedáme sa, že úspešnejší žiaci využívajú väčšie množstvo stratégií a aplikujú ich vhodne; tí menej úspešní nie lenže disponujú menším repertoárom stratégií, ale často využívajú nesprávne stratégie pri plnení nejakej úlohy.

Tým, že žiaci používajú vhodné stratégie, môžu monitorovať ich učebný proces a maximalizovať ich učebný potenciál. Ako už bolo povedané (Kumaravadivelu, 2003a, pp. 139-140), učitelia sa môžu využiť niektoré z týchto možností:

- identifikovaním ich učebných stratégií a štýlov, aby poznali svoje silné a slabé stránky ako žiaka učiaceho sa jazyk;
- rozšírením svojich stratégií a štýlov využitím stratégií, ktoré využívajú úspešní žiaci
- využitím rôznych možností ako sa dostať do kontaktu s cieľovým jazykom aj mimo školské vyučovanie, napr. skrz knižničné zdroje, vzdelávacie centrá (learning centers) a elektronické médiá ako internet;
- spoluprácou s ostatnými žiakmi pri práci nad špecifickým projektom;
- využitím možnosti komunikovať so spôsobilými, kvalifikovanými hovoriacimi daného jazyka.

Spoločne tieto aktivity napomáhajú žiakovi získať zmysel zodpovednosti za pomoc pri ich vlastnom učení.

Zatiaľ čo užší pohľad na žiakovu autonómiu pokladá naučenie sa učiť jazyk za koniec, širší pohľad pokladá naučenie sa učiť jazyk za prostriedok ku koncu, kde koncom myslíme naučiť sa oslobodiť. Inými slovami, ten prvý symbolizuje akademickú autonómiu (academic autonomy) a ten druhý oslobudzujúcu autonómiu (liberatory autonomy). Ak akademická autonómia umožní žiakom stať sa efektívnymi, oslobodzujúca autonómia im dopomôže ku kritickému mysleniu. Teda, oslobodzujúca autonómia smeruje oveľa ďalej. Aktívne sa snaží žiakom pomôcť rozpoznať socio-politické prekážky, ktoré im stoja v ceste, uvedomiť si svoj pravý ľudský potenciál a taktiež poskytnúť intelektuálne a kognitívne nástroje potrebné na ich prekonanie.

Viac než v akomkoľvek inom vzdelávacom odvetví, jazyková výučba, kde sa takmer akákoľvek téma môže stať súčasťou obsahu aktivít, poskytuje učiteľovi bohaté možnosti experimentovať s oslobodzujúcou autonómiou. Mimo iné, môže byť táto autonómia v jazykovej triede propagovaná:

- povzbudením žiakov prevziať s pomocou učiteľa rolu mini-etnografov (mini-ethnographers), aby mohli prešetriť a pochopiť ako napríklad jazyk ako ideológia slúži vlastným záujmom.
- požiadať ich aby popremýšľali o ich vyvíjajúcich sa identitách napríklad zavedením denníkov alebo zápiskov o problémoch, ktoré ich prinútiť premýšľať o tom kým sú a ako sa stotožňujú so sociálnym svetom.
- pomáhaním im pri formovaní učebných komunit (learning communities), ktoré dospejú do zjednotených, sociálne súdržných, navzájom sa podporujúcich skupín, ktoré sa snažia o seba poňatie (self-awareness) a seba-vylepšenie, zdokonalenie vlastnej práce (self-improvement); a
- poskytnutím možnosti preskúmať nekonečné možnosti ponúkané online servisom na internete a priniesť si do výučby vlastné námety a materiály k diskusi, s vlastnými názormi na danú tému.

Tieto dva typy autonómii sľubujú rozvinúť celkovú akademickú spôsobilosť (academic ability), intelektuálnu kompetenciu, sociálne vedomie a duševný prístup potrebný pre študentov (learners) k využitiu príležitostí a schopnosti prekonať výzvy aj mimo triedy. Samozrejme tak dopredu siahajúci výsledok nemôže byť docielený žiakom pracujúcim sám; je potrebná ochotná spolupráca ostatných, ktorí už priamo alebo nepriamo formujú vzdelávací plán, predovšetkým zo strany ich učiteľov.

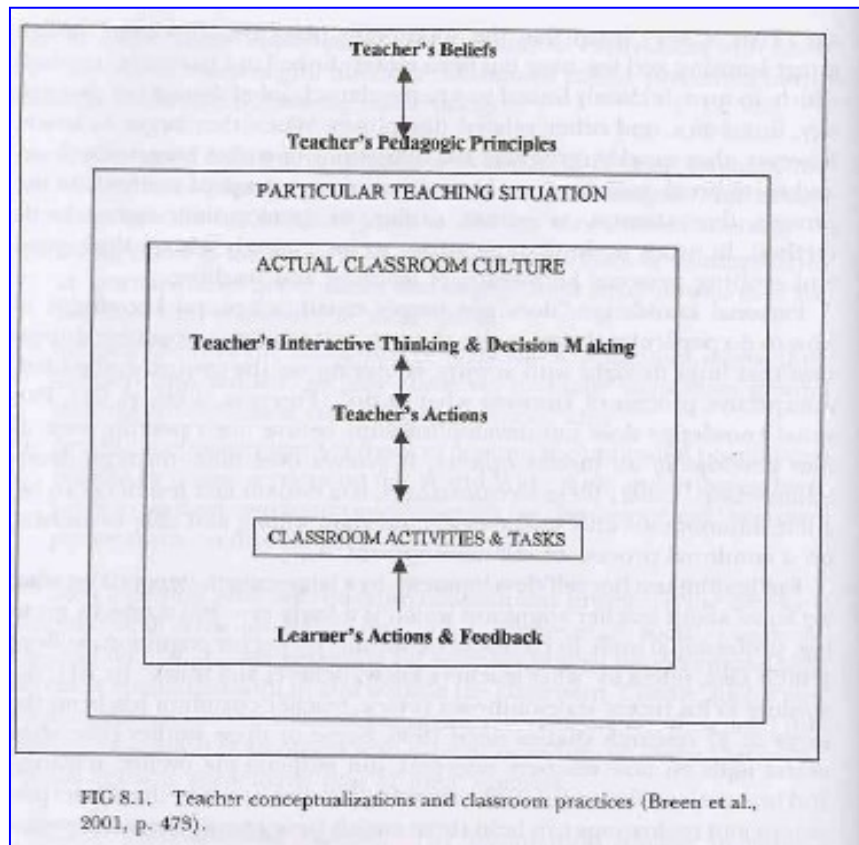
8.2.2.2. *Učiteľ v postkomunikačnom prístupe* (The Postmethod Teacher). Učiteľ je v postkomunikačnom prístupe považovaný za autonómneho učiteľa. Autonómia učiteľa (teacher autonomy) má tak centrálnu pozíciu, až môže byť vnímaná ako srdce postkomunikačnej pedagogiky. Pedagogika založená na metódach „prehliada zásobu skúseností a implicitnými znalosťami o vyučovaní (teaching), ktorými učitelia disponujú už od ich študentských čias“ (Freeman, 1991, p. 35). Postkomunikačná metóda na druhej strane uznáva doterajšie znalosti učiteľov ako aj ich potenciál, schopnosť vedieť nielen to ako učiť ale aj ako sa samostatne rozhodovať a konať (act autonomously) v rámci akademických a administratívnych obmedzení predpísaných inštitúciami, kurikulumom a učebnicami. Taktiež podporuje schopnosť učiteľa vytvoriť si reflektívny prístup k vlastnému vyučovaniu (own teaching), ako zanalyzovať a vyhodnotiť vlastnú pedagogickú činnosť (teaching act), ako zaviesť zmenu v triede a ako monitorovať efekt takýchto zmien (Wallace, 1991). Táto schopnosť sa vytvorí len, ak sú učitelia odhodlaní a túžia nadobudnúť a potom uplatniť istú mieru autonómie v pedagogickom procese rozhodovania.

Väčšina učiteľov vstupuje do oblasti L2 vzdelávania, až na pár výnimiek, s balíkom „metód“. T. j. naučia sa, že údajne objektívne znalosti o jazykovej výučbe sú úzko späté s určitou metódou, ktorá je na odplatu úzko spätá s určitou, špecifickou školou myslenia v oblasti psychológie, lingvistiky, a ostatných pomocných disciplín (related disciplines). Avšak, keď začnú učiť, rýchlo si uvedomia úskalia, obmedzenia tohto vedomostného základu (knowledge base) a pokúsia sa uniknúť tomuto obmedzujúcemu konceptu metódy. Snažia sa potom za chodu vymýšľať, ako sme to už videli, vlastnú eklektickú metódu. Aby to mohli spraviť, musia sa spoľahnúť na svoje doterajšie a ešte sa len vyvíjajúce osobné znalosti výučby (knowledge of learning and teaching).

Osobné vedomosti (personal knowledge) „neznamenajú číre vedomosti ako niečo v triede uskutočniť; vyžaduje si to kognitívnu dimenziu, ktorá prepojí myšlienku s jednaním, do kontextu zasadený, interpretačný proces jednania“ (Freeman, 1996, p. 99). Osobné vedomosti nevzniknú z ničoho nič len tak. Vyvíja sa to istú dobu, prostredníctvom odhodlaného úsilia. Za týchto okolností, je očividné, že učitelia sa môžu stať autonómny len ak sú ochotní a schopní pretrvávajúceho procesu vlastného rozvoja (self-development).

Uľahčenie vlastného rozvoja učiteľa, do veľkej miery závisí od toho, čo vieme o učiteľovom vedomí (teacher cognition), čo je celkom nová a rýchlo rastúca odborná téma vo vzdelávaní L2 učiteľov. Vedomie učiteľa je, ako povedal Borg (2003) „to, čo učitelia vedia, čomu veria a čo si myslia“ (p. 81). Podľa jeho nedávnej najnovšej správy sa učiteľovo vedomie stalo predmetom 47 výskumných štúdií od roku 1996. Niektoré štúdie objasnili ako učitelia interpretujú a hodnotia udalosti, aktivity a interakciu, ktoré sa v procese výučby vyskytnú a ako tieto interpretácie a hodnotenia môžu obohatiť ich vedomosti a napokon im umožniť stať sa samo riadiacou bytosťou (self-directed individuals). Tieto a ďalšie štúdie o vedomí učiteľa odhaľujú „väčšie porozumenie kontextových faktorov – e.g., inštitucionálny, sociálny, učebný, fyzický – ktoré ovplyvňujú činnosť učiteľa jazykov a hrajú centrálnu úlohu pri hlbšom preniknutí do vzťahu medzi vedomím a praxou“ (Borg, 2003, p. 106).

Štúdiá realizovaná v Austrálii Breen-om a kolektívom (Breen, Hird, Milton, Oliver, & Thwaite, 2001) jasne popisuje možný vzťah medzi učiteľovým presvedčením, smernicami (guiding principles) a dianím v triede (classroom action) a ich spoľahlivý vplyv na okamžité myslenie a proces rozhodovania. Posúďte obrázok Fig. 8.1.



Pri študovaní skupinky 18 austrálskych učiteľov angličtiny ako druhého jazyka (ESL), ktorých pracovné skúsenosti boli v rozmedzí 5 až 33 rokov, Breen et al. (2001) zistil, že učiteľovo presvedčenie obsahuje súbor smerníc, ktoré na oplátku „údajne vychádzali zo základného presvedčenia a osobných teórií, ktoré učitelia zastávajú v spojitosti s povahou širšieho vzdelávacieho procesu (broader educational process), s povahou jazyka, ako sa učí (how it is learned) a ako sa dá najlepšie naučiť (how it can be best taught)“ (pp. 472-473). Pedagogické princípy sú podľa nich sprostredkovatelia medzi skúseným učiteľom a jeho prebiehajúcim rozhodovaním sa a počínaním si v určitej triede žiakov (class of learners) pri špecifickej učebnej situácii (teaching situation). Tieto princípy „odrážajú to ako sa formuje činnosť učiteľa a ako učiteľ reaguje na správanie žiakov ako aj na ich výsledky v triede (their achievements in class)“ (p. 473). Postupom času si učiteľ vytvorí koherentný systém zásadných princípov, ktoré aplikuje naprieč rôznymi situáciami vo vyučovaní (teaching situations). Postkomunikačná pedagogika (postmethod pedagogy) predpokladá, že tieto osobné znalosti, ktoré učitelia časom získajú, nakoniec dospeje k vytvoreniu si vlastnej „teórie praxe“ (theory of practice).

Zatiaľ, čo vyššie zmienení autori zobrazujú učiteľov, ktorí sa stretli s istým aspektom špecifickosti a praktickosti, odborníci ako Clarke (2003), Edge (2002) a Johnston (2003) najnovšie ukázali, ako si učitelia môžu rozšíriť svoje obzory aj zahrnutím aspektov možnosti. Ich odborné príspevky znovu dokazujú, že „učitelia jazykov nemôžu dúfať v to, že naplno uspokojia svoje pedagogické povinnosti bez toho aby zároveň uspokojili ich sociálne povinnosti“ (Kumaravadivelu, 2001, p. 544). Inými slovami: učitelia si nemôžu dovoliť zostať sociopoliticky naivnými (sociopolitically naive).

Sociopolitická naivita sa väčšinou vyskytne, ako nás Hargreaves (1994) varoval,

keď sú učitelia povzbudzovaní k tomu, aby popremýšľali o ich životnom príbehu (personal biography – životopis) bez toho aby to prepojili so širšou históriou, ktorej sú súčasťou; alebo keď sú požiadaní reflektovať ich osobné predstavy o vyučovaní a učení (teaching and learning) bez zahrnutia podmienok, ktoré podporili tieto ich predstavy a bez zahrnutia následkov, ktoré sa z nich vyvinuli. (p. 74)

Zastával sa názoru, že keď sa učiteľove osobné znalosti (teacher personal knowledge) vytrhnú zo sociálneho a politického kontextu, tak sa môžu rýchlo premeniť v „obmedzenú, preodpojatú znalosť“ („parochial knowledge“).

Pri realizovaní ich profesionálneho rozvoja (Professional self-development) vykonávajú učitelia postkomunikačnej metódy učiteľský výskum (teacher research) zahrňujúci tri parametre: špecifickosť, praktickosť a možnosť. Učiteľský výskum je nimi iniciovaný a aj implementovaný. Je motivovaný predovšetkým ich túžbou po vlastnom preskúmaní (self-explore) a vlastnom zlepšení (self-improve). Práve naopak ako v bežnej myšlienke, učiteľský výskum nevyžaduje vysoko sofistikované, štatisticky zaťažené, rôzne kontrolované experimentálne štúdie, na ktoré učitelia v praxi nemajú ani čas ani energiu. Skôr si to vyžaduje mať v triede otvorené oči, uši a myseľ, aby sme videli čo funguje a čo nie, pri ktorej skupinke žiakov (group of learners), z akého dôvodu a zhodnotením aké zmeny sú potrebné spraviť k dosiahnutiu vytúženého cieľa. Učitelia môžu uskutočniť učiteľský výskum rozvinutím a použitím vyšetrovacích schopností odvodených zo skúseností exploratívneho výskumu (exploratory research) (Allwright, 1993), cyklu učiteľského

výskumu (teacher-research cycle) (Freeman, 1998), a kritickej diskurzívnej analýzy triedy (critical classroom discourse analysis) (Kumaravadivelu, 1999a, 1999b). Zámer učiteľského výskumu dosiahneme, keď učitelia využijú a rozšíria svoje intuitívne, pedagogické presvedčenie založené na ich vzdelaní a osobnej minulosti tým, že uskutočnia štruktúrovanejší a viac na cieľ zameraný výskum založený na parametroch špecifickosti, praktickosti a možnosti. Väčšia časť učiteľského výskumu je realizovateľná, ak je úplne prepojená s každodennou výučbou (teaching and learning). Ako tvrdil Allwright (1993), učitelia jazykov a ich žiaci sa nachádzajú vo výhodnej pozícii na to, aby využili čas strávený v triede na investigatívne účely pokiaľ aktivity prebiehajú v cieľovom jazyku. Aby boli učitelia schopní splniť investigatívne ako aj ich výučbové povinnosti, bez pochyb potrebujú pomoc od angažovaných inštruktorov (teacher educators).

8.2.2.3. *Inštruktori učiteľov v postkomunikačnej metóde.* (The Postmethod Teacher Educator). „Väčšine prístupov k vzdelávaniu učiteľov v TESOL, (Teachers of English to Speakers of Other Languages),“ ako to vyzdvihol Pennycook (2004) „často chýbal sociálny a politický rozmer, ktorý dopomáha vsadiť angličtinu a výučbu angličtiny (English Language Teaching) do komplexného sociálneho, kultúrneho, ekonomického a politického prostredia, v ktorom sa vyskytuje“ (p. 335). Dôvodom je mnoho modelov vzdelávania učiteľov, ktoré sú navrhnuté tak, aby preniesli už vopred vybrané a usporiadané vedomosti z inštruktorov na budúcich učiteľov. Je to „top-down“ prístup, v ktorom inštruktori vnímajú svoju úlohu ako tú najdôležitejšiu v procese vyučby, ponúkajú im návrhy ako najlepšie učiť, vytvárajú pre nich vhodné učiteľské správanie a hodnotia ich ovládanie učiteľského správania skrz hlavný kurz nazývaný *prax* (practicum or practice teaching). Takýto transmisívny model (transmission model) vzdelávania učiteľov je beznádejne neadekvátny k utvoreniu samostatných a slobodne sa rozhodujúcich učiteľov, ktorí predstavujú ťažisko každej postkomunikačnej pedagogiky.

Úlohou inštruktorov postkomunikačnej metódy je vytvoriť správne podmienky pre perspektívnych učiteľov k osvojeniu si potrebnej autority a autonómie, ktorá im umožní uvažovať a tvarovať ich vlastné pedagogické skúsenosti a v určitých prípadoch ich premieňať. Inými slovami, je potrebné mať také vzdelávanie učiteľov, v ktorom nejde len o predanie vedomostí, ale také, na ktorom sa podieľajú všetci jeho účastníci, ktorí kriticky premýšľajú a konajú. Inak povedané, interakcia medzi inštruktormi a budúcimi učiteľmi by mala prebiehať v štýle Bakhtina (Kumaravadivelu, 1999b). Podľa Bakhtina (1981) môžeme interakciu nazvať „dialogickou“, keď všetci účastníci tohto interaktívneho procesu majú autoritu a autonómiu pri vyjadrení svojho názoru a preukázaní svojej identity. Dialóg ovládaný jedným človekom je „monologický“ aj napriek tomu, že sa ho zúčastňujú iní. Dialogický diskurz uľahčuje, podporuje interakciu medzi významami a medzi systémom hodnôt; interakciu, ktorá produkuje, čo Bakhtin nazýva, „spolu porozumenie (a responsive understanding).“ V takomto dialogickom prostredí nie je hlavnou zodpovednosťou inštruktora prepožičať svoje názory budúcim učiteľom, ale poskytnúť dostatok priestoru k dialogickému vytvoreniu zmyslu, z ktorého môže vzniknúť identita alebo nejaký názor.

Z pohľadu postkomunikačného prístupu je vzdelávanie učiteľov videné ako pretrvávajúci, dialogický proces zahrňujúci kriticky premýšľajúcich účastníkov, a nie ako interpretáciu vopred stanovených, predpísaných pedagogického postupu (pedagogic practice). Keď je vzdelávanie učiteľov vedené dialogickou formou, má to množstvo účinkov: skrz

zmysluplnú interakciu sa komunikačné kanály medzi študentmi učiteľstva a ich inštruktormi otvoria. Študenti učiteľstva (student teachers) aktívne a voľne využijú lingvistický, kultúrny a pedagogický kapitál, ktorý si so sebou prinášajú. Inštruktori by mali preukázať ochotu využiť hodnoty, presvedčenie a znalosti svojich študentov ako súčasť učebného procesu. Keď toto všetko nastane, tak sa celý proces vzdelávania učiteľov stane hodnotným.

Z tejto debaty vyplýva, že existujú nasledovné úlohy inštruktora v postkomunikačnej metóde:

- sami rozpoznať a pomôcť budúcim učiteľom rozoznať nerovnosti v súčasných vzdelávacích programoch pre učiteľov, ktoré zaobchádzajú s inštruktormi ako producentmi vedomostí a s učiteľmi z praxe ako konzumentmi týchto vedomostí;
- umožniť budúcim učiteľom vyjadriť ich myšlienky a skúsenosti; poskytnúť im priestor na začiatku, v priebehu, až ku koncu ich vzdelávacieho programu k tomu, aby sa mohli s ostatnými spolužiakmi podeliť o svoje vyvíjajúce sa osobné presvedčenie, domnienky a vedomosti o jazykovej výučbe;
- povzbudzovať budúcich učiteľov ku kritickému mysleniu, aby mohli svoje osobné vedomosti prepojiť s odbornými znalosťami, ktorým sú vystavení, aby mohli sledovať ako sa každý formuje a je formovaný ostatnými, zhodnotiť ako by sa tieto odborné znalosti dali využiť v ich osobnej teórii praxe (personal theory of practice);
- vytvoriť vhodné podmienky na osvojenie si základných schopností pre diskurzívnu analýzu triedy, ktoré im pomôžu pochopiť povahu vstupu a interakcie v triedach (classroom input and interaction);
- presmerovať časť ich výskumnej agendy, ako to nazývajú Cameron, Frazer, Harvey, Rampton a Richardson (1992) k „posilňujúcemu výskumu“ (empowering research), t. j. výskum s radšej ako o svojich študentoch;
- pomôcť budúcim učiteľom sa kriticky vysporiadať s autormi, ktorí pozdvihli naše vedomie o sile a politike, o predstavách a ideológiách, ktoré inšpirujú L2 vzdelávanie.

Toto sú bez pochyb náročné úlohy. Nanešťastie, väčšina súčasných vzdelávacích programov pre učiteľov tieto výzvy nie je schopných splniť. Tieto programy potrebujú zásadnú zmenu, ktorá pretvorí doterajšie vzdelávanie učiteľov orientované na číre informácie (information-oriented) na vzdelávanie orientované na zvedavosť, záujem zistiť niečo (inquiry-oriented).

8.3. Záver

Účel tejto kapitoly bol trojaký: po prvé rozobrať existujúci koncept metódy, po druhé popísať pocity nasmerované proti metóde a za tretie predstaviť objavujúci sa stav postkomunikačnej metódy. Poukázal som na to, že koncept metódy je obklopený nejasnými významami a mnohými mýtmi, čo malo za následok podstatnú stratu na svojom význame. Taktiež som zdôraznil, že práve zvýšené povedomie odbornej verejnosti o obmedzeniach tohto konceptu spôsobilo vznik toho, čo nazývame postkomunikačný prístup.

Tvrdil som, že každá postkomunikačná pedagogika (postmethod pedagogy) musí vziať do úvahy pedagogické parametre špecifickosti (particularity), praktickosti (practicality) a možnosti (possibility). Ten prvý súvisí s pedagogikou zohľadňujúcou kontext založenou na pravom pochopení miestnych lingvistických, sociokultúrnych a politických špecifikách. Ten druhý sa snaží o to, aby učitelia teoretizovali z ich praxe a praktizovali, čo teoretizujú. A ten tretí zdôrazňuje dôležitosť väčšieho sociálneho, politického, vzdelávacieho a inštitucionálneho vplyvu, ktorý formuje vytváranie identity a sociálnu premenu. Hranice týchto parametrov sú nejasné, pretože sa navzájom tvarujú.

Navrhol som, že tieto tri parametre majú potenciál poskytnúť organizačné princípy pre vytvorenie pedagogického systému zohľadňujúce kontext. Tento potenciál otvára nekonečné možnosti pre vznik rôznych typov postkomunikačných metód, ktoré zohľadňujú rôzne učebné (learning and teaching) potreby, túžby a situácie. V kapitole 9 popisujem tri súčasné pokusy o formuláciu postkomunikačnej metódy, ktoré rôznymi spôsobmi presahujú limity konceptu metódy.

