

# Krátký přehled vývoje metodických směrů v didaktice cizích jazyků

Janina Krejčí

Metodické směry v didaktice cizích jazyků prošly dlouhým historickým vývojem a lze říct, že tento vývoj ani dnes ještě není zcela dovršen. Metody se měnily „v závislosti na historicko-společenských podmínkách vyučování, na charakteru školní instituce, která reprezentovala určitou epochu, v závislosti na pojetí vyučovacího procesu v tom kterém období“ (Skalková, 2007, s. 181).

Úspěchy výuky závisí na „správném vytyčení cílů a obsahu i na způsobu, jak těchto cílů dosáhnout, tj. na metodě, postupech a prostředcích s ní spojených“ (Hendrich, 1988, s. 256). Existuje řada definic a interpretací pojmu *metoda* (*method*), s níž se zároveň v odborných zdrojích setkáváme s pojmem *přístup* (*approach*). V této práci se přikláním k „užšímu“ pojetí metody Choděrou a Riesem (1999) a metodou (*method*) rozumím „význačný specifický způsob činností učitele a žáka, jimž si žák za vedení učitele osvojuje vědomosti, dovednosti a návyky, rozvíjí své schopnosti“ (Choděra & Ries, 1999, s. 57). Pro „širší“ pojetí – „globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku“ (ibid., s. 57) – používám termín *přístup* (*approach*) (Richards & Rodgers, 2001, 15).

## Gramaticko-překladová metoda

Za nejstarší model pro výuku cizích jazyků se považuje systém vzdělávání, který existoval již ve starém Římě. Tento model se používal pro výuku latiny a řečtiny až do období středověku. Na základě tohoto modelu v XVIII století vznikla a poměrně dlouho se při výuce cizích jazyků uplatňovala **gramaticko-překladová metoda**, jež vychází svými principy z výuky klasických jazyků. Jde zde spíše o znalost o jazyce – porozumění pravidlům a schopnost je aplikovat. Gramaticko-překladová metoda kladla důraz na psaný převážně neautentický jazyk, který je upraven podle úrovně studentů a probíraného gramatického jevu. Metoda si dávala za cíl především schopnost četby literatury v originále a samotná literatura vymezovala jazykové a kulturní aspekty daného jazyka s preferencí literárního psaného jazyka. Lexikum bylo často vybíráno mimo kontext takovým způsobem, aby odpovídalo strukturám používaným v textech (Richards & Rodgers, 2001, s. 4). Cílový jazyk se obvykle procvičoval formou mechanických cvičení, v nichž se manipuluje s gramatickými strukturami (např. utvořte otázky, převed'te věty do záporu apod.); důraz se kladl na lingvistickou bezchybnost. V hodinách se ve velké míře využíval mateřský jazyk, překlady z cílového i do cílového jazyka. Cílem výuky nebylo naučit žáky mluvit cizím jazykem; mluvení se realizovalo pouze při čtení vět, jež žáci měli přeložit (Richards & Rodgers, 2001, s. 2).

Gramaticko-překladová metoda nekladla důraz na specifika lexikálních jednotek z hlediska jejich sociálního charakteru, proto o výuce zaměřené na rozvoj sociolingvistické kompetence zde nehovoříme.

## Přímé metody

Na konci 19. století v západních zemích vlivem reformního hnutí v oblasti výuky cizích jazyků (Richards & Rodgers, 2001, s. 10) začíná vývoj a rozšíření tzv. **přímých metod**. Základem těchto metod je přesvědčení, že učení se cizímu jazyku probíhá stejným způsobem

jako osvojování si mateřského jazyka a právě proto by výuka měla probíhat pouze v cílovém jazyce (ibid., s. 11). Za základní zástupce tohoto metodického proudu jsou považovány vlastně **přímá metoda** (*The Direct Method*), **audiolingvální** (*The Audiolingual Method*) a **audiovizuální metoda** (*The Audiovisual Method*).

**Přímá metoda** vznikla na konci 19. století jako reakce na kritiku gramaticko-překládové metody. Na rozdíl od gramaticko-překládové metody zde dominuje rozvoj mluvení, zaměřený na procvičování použití jazyka v každodenních situacích. Velký důraz se klade na správnou výslovnost; důležitou roli hrají poslech a opakování po učiteli (napodobování).

Hendrich (1988, s. 261) shrnuje zásady vyučování přímou metodou do těchto bodů:

- cizímu jazyku se učí intuitivně;
- mateřský jazyk je z vyučovacího procesu vyloučen;
- výslovnost se učí systematicky na fonetické bázi;
- gramatika se neučí; pokud ano, tak jen induktivně (bez výkladu);
- základem vyučování je dialog; základní jednotkou je celek – věta;
- poslech a komunikační dovednosti mají přednost před čtením a psaním;
- učí se pomoci poslechových úloh.

Přímá metoda bezesporu obohatila jazykové vyučování o množství cenných prvků, avšak kvůli absenci překládání, vylučování mateřského jazyka z vyučovacího procesu a zejména neodkrývání rozdílu mezi cizím jazykem a mateřským jazykem, docházelo nakonec spíše ke zpomalování učení (ibid., s. 261-262).

Od poloviny 20. století měl značný vliv na cizojazyčné vzdělávání vývoj psycholinguistiky a teorií osvojování cizího jazyka. Lingvistickým základem **audiolingvální metody**, která se vyvinula v té době, byl strukturalismus – „... každý jazyk má omezený počet struktur, které je možné popsat a klasifikovat“ (Liškař, 1981, s. 49). Pro úspěšnou komunikaci se považovalo za nezbytné osvojení si těchto struktur, při tom se za jednotku ústní komunikace považovala věta, nikoliv slovo. Charakteristickým znakem metodické koncepce audiolingvální metody je přednostní výuka poslechu s porozuměním a mluvení před čtením a psaním. Gramatika je vyučována induktivně. Rozšiřování slovní zásoby je podmíněno zvládnutím jazykových struktur. Dalším učebně-teoretickým základem audiolingvální metody se stal behaviorismus, jenž vymezoval proces učení prostřednictvím podmiňování – na základě podnětu vzniká reakce; jako výsledek imitace a opakování se rozvíjí návyk (*habit*) (Richards & Rodgers, 2001, s. 51). Metodický postup osvojování jazyka byl založen na principu drilových cvičení a spočíval v napodobování a memorování modelových vět poslechem nahrávek z kazety/CD nebo přímo od učitele.

V polovině 20. století se poprvé ve výuce francouzského jazyka objevila **audiovizuální metoda** (známá také jako **audiovizuální strukturně globální metoda**). Tato metoda se opírá o strukturalismus a tzv. gestaltismus, pod jehož vlivem stanovil jugoslávský filolog a didaktik P. Guberin spolu s francouzským profesorem P. Rivencem cíle a metodické principy výuky cizího jazyka. Podstatou audiovizuální metody bylo naučit žáky především komunikovat v cílovém jazyce, později byla zahrnuta cvičení v oblasti čtení a psaní. K charakteristickým metodickým postupům patří rozbor autentických textů vycházejících ze všedních situací. Ten lze považovat za velké pozitivum této metody, protože se jím žáci učili přirozeně reagovat na různé řečové situace. Nezbytnými prostředky audiovizuální metody jsou technické pomůcky (např.: televize, video, magnetofon, projektor), motivační obrázky v

učebnicích a komiksově sérii. Hendrich (1988, s. 269) tuto metodu označuje za „... *“strukturně globální“ metodu cizojazyčného vyučování založenou na trvalé spojitosti situace – kontextu – obrázku – skupiny slov – významu (globalitě), fungující ve struktuře*“, dále uvádí, že postupem času se obraz stává pro žáka stále méně důležitý, až je nakonec zcela vyloučen. V tomto momentě slova a kontext dostávají ke komunikaci v cizím jazyce.

Vzhledem k tomu, že výuka na základě uvedených přímých metod směřovala k nácviku používání jazyka v běžných každodenních komunikačních situacích, můžeme zde hovořit o zdůraznění sociálního významu v oblasti cizojazyčného vzdělávání. Pravděpodobně v takových situacích byly uplatňovány zdvořilostní výrazy – určité lingvistické struktury pro pozdrav, oslovení, loučení se, poděkování, atd. Jelikož u přímých metod lingvistické chyby tolerovány nebyly a jazykové drily měly za cíl naučit rychle reagovat na podnět, lze předpokládat rozvoj lingvistické přesnosti v použití zdvořilostních výrazů. Vhodné použití jazykových struktur vztahujících se k oblasti zdvořilého chování v komunikačních situacích by se mohlo považovat za určitý rozvoj sociolingvistické kompetence, i když učení se těchto výrazů žáky nebylo založeno na poznacích o sociokulturních aspektech cílového jazyka.

### **Komunikační přístup**

Od 70. let 20. století v souvislosti s politickým vývojem, mobilitou lidí a rozvojem komunikačních médií dochází k značnému zvýšení zájmu o výuku cizích jazyků. K zásadním změnám dochází i v oblasti vyučování a učení se cizím jazykům, které jsou odrazem vývoje poznání v lingvistice i psychologii. Z hlediska psychologie se pozornost věnuje mentálním procesům probíhajícím při učení se cizím jazykům. Na základě pragmalinguistiky jazyk přestává být vnímán jako systém forem, ale jako aspekt lidského jednání. V didaktice cizích jazyků se začíná prosazovat **komunikační přístup** (*Communicative Language Teaching*), který „*nepředstavuje jednu metodu, jde spíše o soubor postojů, principů a z nich vyplývajících postupů*“ (Hanušová, 2006, s. 4). Do popředí se dostává schopnost používat jazyk v komunikaci – důraz se klade nejen na jazykové vědomosti a dovednosti, ale i na funkční použití v sociálním kontextu (Richards & Rodgers, 2001, s. 71). Významnou roli ve výuce zaujímá interakce, v hodinách se uplatňují aktivity zaměřené na práci ve dvojicích a ve skupinách. Rozvíjeny jsou všechny čtyři řečové dovednosti – poslech s porozuměním, čtení s porozuměním, mluvení a psaní. Stejně tak se výuka věnuje rovnoměrnému rozvoji přesnosti a plynulosti vyjadřování.

Dochází i ke změně role učitele ve výuce. Od pouhého předávání informací, řízení procvičování, kontroly, opravy chyb a hodnocení učitel přebírá funkce „*manažera, monitora, modelu jazyka, poradce, zdroje informací, facilitátora, sociálního pracovníka a přítele*“ (Prodromou, 1994, cit. dle Hanušová, 2006, s. 3). Komunikační přístup přináší i větší zájem o žáka a jeho individuální rozvoj.

Hlavním cílem výuky cizích jazyků se stává rozvoj *komunikační kompetence (KK)*. Vývoj modelů komunikační kompetence začíná v 60. letech 20. století od Chomského pojetí kompetence (*competence*) jako ideální znalosti systému jazyka, jež umožňuje mluvčím produkovat gramaticky správné věty. Hymes zdůrazňuje roli komunikace a kultury (Hymes, 1972, cit. dle Richards & Rodgers, 1999, s. 70) a navrhuje termín komunikační kompetence; vnímání pojmu *kompetence* je při tom odlišné od Chomského (1965), který rozlišuje znalost systému jazyka (*competence*) od použití jazyka v konkrétní situaci (*performance*).

Vývoji modelů KK se dále věnovala řada autorů, např. Canale a Swain (1980), Munby (1981), Littlewood (1981), Savignon (1983), Van Ek (1987), Bachman (1990) a další. Od formulování teoretického rámce pro model KK sestávajícího ze tří komponent<sup>1</sup> (Canale & Swain, 1981, s. 29-31), se vnímání komunikační kompetence vyvinulo v konstrukt složený z více dílčích komponent; jejichž uspořádání se v různých modelech zároveň liší i překrývá, avšak většina autorů uvádí jako jednu z dílčích komponent KK sociolingvistickou kompetenci.

Ačkoli se ve výuce cizích jazyků začala věnovat pozornost sociolingvistickým aspektům, na začátku prosazování komunikačního přístupu sociokulturní oblasti pozornost věnována nebyla (Stern, 1983). Později se součástí výuky cizích jazyků stává výuka reálií a kultury zemí cílového jazyka, což umožňuje žákům uvědomit si významy sociálně-kulturního charakteru. Sociolingvistická kompetence dle Canale a Swainové (1981, s. 31) vychází ze sociokulturních pravidel. Do popředí kladou míru, do které se jazyk vhodně užívá ve specifických kontextech s cílem splnit komunikační funkce. K požadovaným výsledkům výuky cizího jazyka se zařazuje schopnost žáků efektivně používat jazyk v situacích sociální interakce.

Komunikační přístup byl kritizován za odmítání pozitivních prvků, které se dříve ve výuce uplatňovaly. Widdowson (1978, s. 158) a Swan (1985, s. 2) kritizují vyloučení mateřského jazyka z výuky, při tom Widdowson argumentuje, že žáci by si měli být vědomi, že studium cizího jazyka je vlastně rozšířením znalosti jazyka mateřského (Widdowson, 1978, s. 158). Stejnou problematiku řeší Atkinson (1987), který považuje vyloučení mateřského jazyka za „*projev nerespektování základního vkladu, který si žák do cizojazyčného vyučování přináší*“ (Atkinson, 1987, cit. dle Hanušová, 2006, s. 4).

V 90. letech 20. století díky publikaci Společného evropského referenčního rámce pro jazyky (SERRJ) došlo v západních zemích k zásadnímu posunu v oblasti didaktiky cizích jazyků. Komunikační kompetence je zde vnímána jako propojení tří subkompetencí – lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

SERRJ je z velké části založen na modelu komunikační kompetence Van Eka (1986), který byl později kritizován za tendenci stavět rodilého mluvčího do role vzoru pro toho, kdo se cizí jazyk učí. Z této kritiky vychází Byramův *model interkulturní komunikační kompetence* (Byram, 1997), jenž nahrazuje vzor rodilého mluvčího konceptem interkulturního mluvčího (*intercultural speaker*) a „*snaží se kompenzovat přetrvávající nedostatky SERRJ v této oblasti*“ (Zerzová, 2012). Interkulturní přístupu k výuce cizích jazyků se projevuje zejména při zprostředkovávání sociokulturních obsahů a současného uvědomění si vlastní kultury.

### **Post-komunikační přístup**

Po diskusi výhod a nevýhod, které komunikační přístup přinesl, se od 90. let 20. století hovoří o tzv. post-komunikačním období, post-komunikační éře, revidovaném komunikačním přístupu či *post-komunikačním přístupu* (*postcommunicative approach*) k výuce cizích jazyků. Obecnou tendencí tohoto přístupu je přehodnocování dosavadních metod a vnímání existence metody jako takové pro její omezenost, tendenci odvracet pozornost od samotného dění ve výuce a potlačování učitelské intuice (Kumaravadivelu, 2006, s. 168–170). Kumaravadivelu uvádí, že pedagogika post-metodického období (*postmethod pedagogy*) musí

---

<sup>1</sup> Canale později (1983) dodává kompetenci diskursivní (Omaggio Hadley, 2001, s. 6).

zohlednit tři pedagogické parametry: specifičnost (*particularity*), praktičnost (*practicality*) a možnost (*possibility*) (ibid, s. 171). První souvisí se zohledněním kontextu, založeném na pravém pochopení žákových místních lingvistických, sociokulturních a politických specifik; druhý „*se snaží o to, aby učitelé teoretizovali z vlastní praxe a praktikovali to, co teoretizují*“ (ibid., s. 184); třetí parametr zdůrazňuje význam sociálního, politického, vzdělávacího a institucionálního vlivu, který formuje vytváření identity a sociální přeměnu.

Dnes hovoříme o eklektickém přístupu k výuce cizích jazyků, který se snaží integrovat přínosné prvky ze starších metod, například, využívání mateřského jazyka v hodinách a překladových cvičení. Základem dnešní didaktiky cizích jazyků je zaměření se na žáka, jeho osobnostní charakteristiky, styly a strategií učení, motivace a problematiku autonomie. Posiluje se autonomie učitele a na jeho odbornou způsobilost se kladou vyšší nároky – učitel je tím, kdo má nalézt optimální způsob, jak rozvíjet u žáků schopnost dorozumět se v cizím jazyce. Důraz se klade na rozvoj všech řečových dovedností a vyrovnaný rozvoj přesnosti i plynulosti.

Zastřešujícím pojmem a dnešním cílem cizojazyčného vyučování je rozvoj interkulturní komunikační kompetence (IKK), jež zahrnuje následující základní dimenze: postoje, dovednosti povědomí a znalostí, které jsou zakotvené v cizojazyčné komunikační kompetenci (Kostková, 2013, s. 72). Interkulturní interakce by měla vést k navázání a udržení efektivních vztahů, „*v rámci kterých je jedinec schopen jednat efektivně a vhodně s členy cizí sociokulturní a jazykové skupiny*“ (ibid., s. 72).

### **Alternativní výukové metody**

Mimo výše nastíněné hlavní proudy didaktiky cizích jazyků tvoří zvláštní skupinu tzv. alternativní výukové metody, které se začaly aktivně formovat v 60. -70. letech 20. století (Choděra & Ries, 1999, s. 65). Odrážejí se v nich vlivy sugestologie, teorie her, teorie činné školy, aj. a vznikají jako reakce na klasické či zaběhlé metody, konkrétně metodu gramaticko-překladovou a přímou (Choděra & Ries et al., 2000, s. 55). Mothejzíkova (in Choděra & Ries et al., 2000, s. 55) uvádí, že těžiště alternativních metod se z aspektu lingvistického přesunulo do roviny psychologické, antropologické, sociologické, filozofické, pedagogické. Ve výuce se projevují jako spíše přímé metody (až na výjimky) se snahou potlačit překlad a výuku gramatiky.

K neznámějším alternativním metodám patří Sugestopedie, Sofrologie, The Total Physical Responce, Comunity Language Learning, The Silent way, The Oral Approach, The Natural Approach (Choděra & Ries et al., 2000), které se vyznačují svým celostním přístupem k člověku a humanistickým pojetím výuky.

## Literatura

- Brown, P. & Levinson, S. C. (2014). *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing interkultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1), 1-48.
- Canale, M. & Swain, M. (1981). A theoretical Framework for communicative competence. In Palmer, A., Groot, P. & Trosper, G. (Eds.). *The construct validation of test of communicative competence*, (pp. 31-36). Washington D. C.: Georgetown University.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. In *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), (pp. 5-35). Los-Angeles: University of California. Dostupné z: <https://escholarship.org/uc/item/2928w4zj>
- Choděra, R. & Ries, L. (1999). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Choděra, R. & Ries, L. et al. (2000). *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- Hanušová, S. (2006). *Metody cizojazyčné výuky*. Dostupné z <http://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/archiv/metody-cizojazycne-vyuky/>
- Hendrich, J. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride, & J. Holmes, *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293).
- Kostková K. (2013). *Rozvoj interkulturní komunikační kompetence*. 1. elektron. vyd., Masarykova univerzita. Dostupné z: <https://munispace.muni.cz/index.php/munispace/catalog/book/99>.
- Kumaravadivelu (1994). *Understanding Language Teaching. From Method To Postmethod*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Liškař, Č. (1973). *Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům*. Brno: UJEP.
- Omaggio Hadley, A. (2001). *Teaching language in context*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Píšová, M. & Kostková, K. (2015). Didaktika cizích jazyků. In I. Stuchlíková & T. Janík (Eds.), *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy* (pp. 67-92). Brno: Masarykova univerzita.
- Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skalková, J. (2007). *Obecná didaktika*. Praha: Grada.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky* (2001). Praha: MŠMT. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky>
- Stern, H. H. (1983) *Fundamental Concepts in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Swan, M. (1985). A critical look at the communicative approach (1). *ELT Journal*, 39(1), 2–12.

Usó-Juan, E. & Martínez-Flor, A. (2006). *Current Trends in the Development and Teaching of the Four Language Skills*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Van Ek, J. 1986. *Objectives for Foreign Language Learning*. Strasbourg: Council of Europe.

Widdowson, H. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.

Zerzová, J. (2012). *Interkulturní komunikační kompetence a její rozvíjení v hodinách anglického jazyka na 2. stupni ZŠ*. Brno: Masarykova univerzita.

Азимов, Э. Г. & Щукин, А. Н. (2009). *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва: Издательство ИКАР.