

Metody výuky cizích jazyků a jejich význam v profesionální armádě

V tomto článku jsou představeny základní metody výuky cizích jazyků, které jsou standardně využívány nejen v podmínkách civilních, státních, ale i soukromých vzdělávacích organizací. Pokusíme se tedy objasnit teoretické přístupy k dané problematice a poskytnout tak vojenským i civilním odborníkům dostatečné základy pro úvahy nad úlohou a významem těchto metod v rámci jazykového rozvoje vojenských profesionálů Armády České republiky. V konkrétním úhlu pohledu se článek zabývá významnými metodami, jejichž používání přináší efektivní výsledky. Každá metoda je podrobně rozebrána v souvislosti s dosahovanými cíli, klíčovými charakteristikami a typickými technikami. Na závěr jsou uvedeny komentáře a cenné zkušenosti ve výuce.

1. Audiolinguální metoda (ALM)

K revoluci ve výuce cizích jazyků dochází v období druhé světové války. V této době především odborníci ze Spojených států amerických zdůrazňují potřebu výuky anglického jazyka vzhledem k rozsáhlému vojenskému nasazení a operacím. Audiolinguální metoda bývá také označována jako tzv. **vojenská metoda**, která se zaměřovala především na rozvoj komunikativních dovedností v rámci intenzivních jazykových kurzů.

Tento přístup vychází z kombinace nových myšlenek zahrnujících prvky disciplíny, lingvistického chování a behaviorální psychologie. Dle Browna (2000) je tato metoda považována za výchozí pro řadu dalších metod, které se následně objevily na poli výuky cizích jazyků.

Výsledky použití této metody výrazně přispěly k její popularitě a oblibě, což bylo dáno především tím, že byl kladen **důraz zejména na komunikativní kompetence**, které jsou při studiu cizích jazyků považovány za jedny z nejobtížnějších a nejdůležitějších.

Podstatou výukového procesu je časté opakování jazykových forem, ustálených spojení a veškerých získaných znalostí, což efektivně přispívá k následnému zapamatování a výsledky studia a výuky jsou viditelné v krátkém časovém horizontu. Za přínos lze považovat celkové zlepšení komunikativních dovedností nejen v krátkém, ale i v dlouhém období.

Cíle metody

Cílem audiolinguální metody je získání především komunikativních kompetencí. Vychází se z předpokladu, že nejefektivnější cesta dosažení tohoto cíle je studenty do určité míry „přeučit“. Jazyk je studován přes extenzivní opakování a variantní drilová cvičení. Zásadní pak je promítnutí lingvistického vzorku jazyka (založeného na strukturální lingvistice) do myšlení studentů způsobem, který by podněcoval automatické a zvykové odpovědi. Vliv mateřského jazyka na studium cizího jazyka je eliminován na co nejnižší míru, prostřednictvím nových lingvistických návyků.

Klíčová charakteristika metody

Celce-Murcia (2001) metodu charakterizuje takto:

1. Nové materiály jsou prezentovány formou dialogu.

2. Základem je přímý vztah mezi memorováním frází a jejich průběžným opakováním.
3. Jazykové struktury jsou vyučovány prostřednictvím opakování.
4. Vysvětlování gramatiky je založeno spíše na induktivní analogii než deduktivním vysvětlováním.
5. Slovní zásoba je omezena a vyučována v kontextu.
6. Významnou roli představuje využívání poslechových materiálů, jazykových laboratoří a vizuálních pomůcek.
7. Důraz je kladen především na výslovnost.
8. Vyučující prakticky nepoužívá mateřský jazyk.
9. Správné odpovědi studentů jsou velmi kladně hodnoceny, což je motivuje k podávání ještě lepšího výkonu.

Typické techniky

Larsen-Freeman (2000) definuje následující:

1. **Dialog** – Studenti procvičují znalosti v otevřeném dialogu.
2. **Zvýšený dril – zpětná vazba** – Vyučující rozděluje výuku do jednotlivých bloků, v každém bloku se opakují texty po větách zároveň se pracuje s kontextem celého textu.
3. **Dril opakování** – Studenti opakují rychle a přesně modelové struktury.
4. **Řetězový dril** – Studentům jsou kladeny otázky, které se snaží zodpovědět.
5. **Jednoduché doplňování slovní zásoby** – Vyučující využije část dialogu, ze kterého vyjme slovní spojení nebo frázi a studenti se snaží tuto frázi správně zakomponovat do daného dialogu.
6. **Složitější doplňování slovní zásoby** – Obdoba předchozího bodu, přičemž studenti mají možnost výběru z několika možných variant.
7. **Transformační dril** – Transformace věty do otázky, rozkazu či záporu.
8. **Kladení a odpovídání na otázky** – Studenti navzájem kladou otázky a odpovídají na ně.
9. **Použití párových slov** – Vyučující vybírá podobně znějící slova, studenti se je snaží vyslovit a rozlišit.
10. **Dokončení dialogu** – Vybraná slova jsou vymazána z řádky dialogu – studenti je musí najít a správně doplnit.
11. **Gramatické hry** – Různé hry jsou určeny k procvičování gramatiky, zdůrazňují kontext a preferuje se velký počet opakování.

Komentáře

Audiolingvální metoda představuje významný mezník v metodologii výuky cizích jazyků, neboť se soustřeďuje především na komunikativní schopnosti. Pedagog, který dokáže tuto metodu efektivně využít, dosahuje velmi kvalitních výukových výsledků. Extenzivní a důkladný dril, jakož i vhodné studijní návyky, ulehčují celkový proces studia cizích jazyků, což je mezi odborníky považováno za významný inovační posun.

Jak již bylo zmíněno, původně byla tato metoda označována jako „metoda vojenská“ a již název napovídá, že je založena na důkladné kontrole, procvičování zahrnují extenzivní opakování, která směřují k získání požadovaného jazykového návyku. Můžeme si představit četu nových, nastupujících vojenských profesionálů: drilová pochodová cvičení jsou nacvičována do té doby, dokud nejsou prováděna automaticky, bez přemýšlení. Tímto způsobem lze cha-

rakterizovat tuto metodu, která je efektivní a dosahuje požadovaných výsledků. Podle behaviorálních psychologů jazykový dril napomáhá k vytváření žádoucích návykových procesů.

Tato metoda je i v současné době poměrně populární, a dokonce vhodnější v určitém vzdělávacím kontextu. V zemích, ve kterých je primárním cílem výuky angličtiny dosáhnout uspokojivých výsledků v různých testech a kde mnozí posluchači nejsou intrinsicky (vnitřně) motivováni ke studiu, ale studují jen proto, že musejí, právě tato metoda přináší uspokojivé výsledky. Celkové procvičování přispívá k perfekcionismu, koncept procvičování je pak považován za synonymum opakování požadovaných souloví a spojení do té doby, dokud se je člověk nenaučí vyslovovat a říkat správně bez potřeby o nich přemýšlet.

Jedna z klíčových odpovědností moderního učitele je aktivně vytvářet a budovat intrinsickou motivaci u posluchačů, povzbuzovat je v jejich schopnostech a důvěře a rozvíjet smysl jejich zodpovědnosti pro vlastní rozvoj. Posluchači by měli být povzbuzováni k experimentování s jazykem, snažit se přicházet na logická odvozování a souvislosti, a zároveň by neměli být odrazováni chybami, které jsou přirozenou a dokonce nezbytnou částí celého procesu učení.

Audiolingvální metoda nepředstavuje jednoznačný holistický přístup k jazykové výuce, možnost odklonu při zachování základní myšlenky účinně přispívá k dosažení předem stanovených cílů.

2. Gramaticky překladačská metoda (GTM - Grammar Translation Method)

Latina a starověká řečtina jsou považovány za mrtvé jazyky, neboť lidé již těmito jazyky běžně nemluví. Přesto jsou stále uznávány jako důležité pro odborná studia (především latina). Latina byla po staletí studována v rámci dosažení primárního cíle: zvládnout čtení klasického latinského textu, porozumět základům gramatiky a překladatelství a proniknout do některých důležitých vývojových vlivů, prostřednictvím kterých latina ovlivňovala evropské jazyky.

Metoda, která byla využívána především ke studiu latiny, byla označována jako klasická metoda, nyní je více známa pod pojmem GTM.

Přestože byla původně určena ke studiu tzv. mrtvých jazyků zahrnující minimální či téměř žádné komunikační a poslechové dovednosti, je stále používána i pro studium současných jazyků, které jsou živější a vyžadují kompetence nejen v dovednostech čtení a psaní, ale i mluvení a interaktivní komunikaci a poslechu.

Cíle a charakteristiky GTM

Metoda GTM klade důraz především na čtení literatury v cílovém jazyce, rozvíjení myšlenek posluchačů prostřednictvím cizího jazyka a rozšiřování slovní zásoby. Někteří učitelé, kteří využívají tuto metodu, tvrdí, že se jedná o nejefektivnější způsob přípravy studentů ke „globální komunikaci“ tím, že počátek studia je zaměřen na důležité dovednosti, jako je čtení a gramatika. Na komunikativní schopnosti je studium zaměřeno v dalších fázích.

Základní charakteristiky

1. Při výuce je používán mateřský jazyk, častěji než jazyk cílový.
2. Většina slovní zásoby je vyučována prostřednictvím samostatných slovíček.
3. Obtížná gramatika je vysvětlována podrobně.

4. Od samého počátku studia jsou čteny i náročnější texty.
5. Drilovací cvičení jsou koncipována v podobě překladů z cílového jazyka do mateřštiny.
6. Je kladen velmi malý důraz na výslovnost.

Typické techniky

Larsen-Freeman (2000) za typické techniky považuje:

1. **Překlady z literárních děl** – překlady z cílového do mateřského jazyka.
2. **Čtení s porozuměním** – hledání informací v textu, odpovídání na otázky.
3. **Antonyma, synonyma** – hledání antonym a synonym pro slova a slovní spojení.
4. **Deduktivní aplikace pravidel** – porozumění gramatických pravidel a jejich výjimkám, užití v nových příkladech.
5. **Doplňování do prázdných míst** – doplňování prázdných míst ve větách novými slovy či jednotlivými gramatickými prvky.
6. **Memorování** – slovní zásoba, gramatická pravidla a příklady jsou memorovány z paměti.
7. **Užití slov ve větách** – studenti vytváří věty tak, aby ilustrovali, že znají význam a použití nové slovní zásoby.
8. **Kompozice** – písemné kompozice na různá témata v cílovém jazyce.

Někteří jazykoví odborníci tvrdí, že se jedná o efektivní metodu výuky jazyků, která vyúsťuje v ucelené komunikační schopnosti.

Rogers a Swan (2001) zastávají tento názor: Jedná se o metodu pro kterou není žádná teorie. Prakticky neexistuje literatura, která by nabízela odůvodnění nebo ospravedlnění spojení lingvistické, psychologické a vzdělávací teorie. Přesto je GTM stále běžnou výukovou metodou v řadě zemí, někde dokonce patří mezi velmi oblíbené, neboť nevyžaduje specializované schopnosti ze strany učitele. Testy gramatiky a překladů není obtížné vytvořit jakož i ohodnotit.

Na druhé straně řada odborníků ovšem tento přístup považuje za spíše nudný a neinspirující. Některým posluchačům mnohdy způsobuje pocity frustrace, zejména, když cestují do anglicky mluvících zemí, neboť zjišťují, že nejsou schopni porozumět tomu, co lidé říkají, a zároveň se nedokáží vyjádřit na nejzákladnější úrovni.

Shrnutím základních charakteristik GTM metody vyplývá, že byla vyvinuta pro studium „mrtvých jazyků“ a ke zjednodušení přístupu k jazykům typických pro klasickou literaturu. Současný jazykový vývoj ovšem klade zvýšené požadavky na celkový proces učení, ve kterém by měly být zahrnuty vlivy, prostřednictvím nichž jsou současné cizí jazyky každodenně ovlivňovány, neboť jedině tímto způsobem posluchači zvládnou nové výrazy a slovní zásobu.

3. Metoda přímá (The Direct Method)

Konec 18. století je ve filozofii výuky cizích jazyků spatřován jako počátek moderní výuky. Učitelé, do té doby frustrovaní GTM metodou, ve vztahu k neschopnosti vytvářet komunikační kompetence studentů začali experimentovat s novými způsoby výuky cizích jazyků, což umožnilo pokrytí všech klíčových oblastí, ve kterých byla metoda GTM považována za slabší, především pak v oblasti komunikačních dovedností, větší spontánnosti při používání jazyka a rozvoji schopností myslet v cílovém jazyce.

Navazující metody pak nezdůrazňovaly učení se zpaměti gramatických pravidel a překlady mezi mateřským a cílovým jazykem, ale nechávaly více volného prostoru pro vytvoření vlastních návyků při studiu.

Tato technika výuky úzce souvisí s novým přístupem v myšlení, který vycházel ze skutečnosti, že veškerá výuka by měla být realizována pouze v cílovém jazyku, bez překladů z mateřštiny. Metoda se postupně během první poloviny 20. století stala velmi populární, zejména na soukromých školách v Evropě. Motivovaní studenti mohli studovat cizí jazyky, nemuseli cestovat daleko proto, aby si ověřili své znalosti v praxi. Jeden z nejvýznamnějších představitelů tohoto přístupu byl Němec Charles Berlitz, jehož škola a **Berlitzova metoda** jsou světově proslulé.

Tato metoda dle Browna (2000) nefungovala zcela optimálně ve veřejném vzdělávání, především z důvodu finančních omezení, počtu posluchačů ve třídě, potřebného času apod. Ke konci roku 1920 zaznamenala úpadek, a dokonce byla po určitou dobu nahrazována metodou GTM, která vystupovala jako efektivnější, zvláště na poli akademického studia cizích jazyků orientovaných na čtecí dovednosti a gramatiku. Přesto přímá metoda pokračovala ve svém rozvoji především v soukromém vzdělávacím systému.

Cíle

Základním stavebním prvkem této metody je skutečnost, že studenti se učí komunikovat v cílovém jazyce s vynecháním mateřštiny tak, že se v prvé řadě učí myslet v daném jazyce. Studenti se postupně naučí mluvit plynule, spontánně a seznámí se s reáliemi (Larsen-Freeman, 2000).

Klíčové charakteristiky

Rogers a Swan (2001) shrnují klíčové charakteristiky následovně:

1. Studenti dostávají instrukce výhradně v cílovém jazyce.
2. Výuka je zaměřena na každodenní slovní zásobu a větná spojení.
3. Ústní komunikační dovednosti jsou procvičovány prostřednictvím konverzací a diskuzí v malých intenzivních kurzech.
4. Gramatika je vyučována induktivně.
5. Nové znalosti jsou vyučovány prostřednictvím modelování situací a následného procvičování.
6. Konkrétní slovní zásoba je vyučována prostřednictvím demonstrace.

Larsen-Freeman (2000) Techniky a principy ve výuce jazyků definuje charakteristiky tohoto přístupu následovně:

1. **Čtení nahlas** – hlasité čtení částí textů, pasáží apod.
2. **Cvičení** – jsou zaměřena na otázky a odpovědi.
3. **Samoopravný přístup studentů** – učitel poskytuje studentům prostor pro vlastní opravu.
4. **Konverzace** – běžná konverzační téma v cílovém jazyce.
5. **Doplňování do prázdných míst v textu** – s využitím spíše induktivních než explicitních gramatických pravidel.

6. **Diktáty** – učitel čte hlasitě text, volí různé tempo diktování, studenti zapisují to, co je diktováno.
7. **Psaní** – studenti píší jakýkoliv text (esej, popis apod.) s využitím vlastní slovní zásoby v cílovém jazyce.

4. Metoda „tichá cesta“ (Silent Way)

Na shora uvedené metody navazuje metoda „tiché cesty“, která je svým způsobem charakterizována jako nový vzdělávací trend objevující se v 60. letech. Tento koncept se přímo zaměřuje na myšlenku, že studium jazyků je založeno na zvykovém formování. Klade se důraz na poznávání lidských podmínek ve výuce jazyků, studenti jsou zodpovědnější za vlastní studium: především v tom, že se snaží formulovat např. gramatická pravidla, snaží se je otestovat a jejich používáním si uvědomují chyby, kterých se dopouštějí. Jestliže je student schopen si vytvořit vlastní smysluplný souhrn pravidel a konceptů a následně má možnost si vše ověřit, proces učení je značně odlišný od mechanického a bezmyšlenkového učení.

Tento přístup se velmi přibližuje způsobu, kterým se lidé učí svůj mateřský jazyk od velmi raného období, sami hledají nové formy a kombinace, které nikdy předtím neslyšeli. Posluchači se tímto postupně stávají autonomní, aktivní a zodpovědní za vlastní studijní proces do kterého jsou zapojeni.

Na počátku 70. let mezi hlavní představitele tohoto přístupu patřil Caleb Gatteg, který zastával názor, že učitel se snaží poskytnout maximální základ, samostatná práce studenta je ovšem klíčová a neodmyslitelná. Jak již název této metody napovídá, učitel zůstává do určité míry „tichým“, což je součástí jeho role v podobě usnadňovatele a stimulantora. Studium cizích jazyků je obvykle spatřováno jako proces aktivit, do kterých se posluchači a učitel nezávisle dostávají, přičemž učitel zůstává stranou, zároveň se snaží posluchače při hledání řešení nasměrovat správným směrem.

Metoda tiché cesty je velmi známá především z důvodu využívání výukových pomůcek, jako jsou např. barevné kartičky a mapy představující slovní a gramatická paradigmat. Tento přístup vyzdvihuje hlavně kognitivní principy jazykového učení.

Cíle

Učitelé využívající metodu tiché cesty chtějí, aby se studenti stali nezávislejší a snažili se více experimentovat. Chyby jsou přirozenou součástí procesu učení a jsou považovány za klíčový výukový prostředek. I zde platí, že chybami se člověk učí. Pedagogové se v rámci svých rolí snaží usnadnit posluchačům jejich učící proces.

Brown (2000) charakterizoval tento proces jako proces, při kterém studenti konstruují své vlastní koncepční hierarchie, které jsou produktem jejich investovaného času. Studenti se tímto způsobem stávají více autonomní, především tím, že se snaží rozvíjet svá vlastní kritéria pro správnost (Larsen - Freeman, 2000). Významnou úlohu zde hraje i práce studentů v rámci celé pracovní skupiny a hledání společných řešení v cílovém jazyce.

Klíčové charakteristiky

Rogers a Swan (2001) uvádí následující charakteristiky:

1. **Barevné mapy, grafy a vysvětlovací pomůcky** – učitel využívá barevného rozlišení k tomu, aby zdůraznil rozdílné zvuky a plynule navázal na správnou výslovnost.

2. **Ticho ze strany učitele** – učitel se obecně nevyjadřuje k problému, nechá studenty pracovat, teprve po určité době podá pomocnou ruku.
3. **Vzájemná podpora** – studenti se navzájem podporují a spolupracují.
4. **Slovní grafy** – slova jsou napsána v grafu, každý zvuk pak odpovídá jedné barvě a studenti kombinují barvy – slova a vytvářejí věty.
5. **Strukturovaná zpětná vazba** – studenti jsou vyzýváni, aby na závěr hodiny shrnuli vše nové, co se dozvěděli.

Komentáře

Jako většina metod i tato byla některými odborníky kritizována především za přílišné zaměření se na stavbu a strukturu cílového jazyka. Vyčkávací taktika ze strany učitele nemusí být zcela optimální a může být považována za určité zdržování. Rada odborníků tuto metodu hodnotí jako opačný extrém při srovnání s ostatními: studentům je poskytován velký prostor. Zároveň je to metoda velmi náročná, zvláště na přípravu výukových materiálů.

Závěr

QUIDQUID DISCIS, TIBI DISCIS – Čemukoliv se učíš, učíš se pro sebe (Petronius). Tento citát by mohl odrážet smysl veškerého učení, jehož nedílnou součástí studium cizích jazyků bezesporu je, neboť otevírá nové obzory a umožňuje seznámit se s realitami a životem v zemích, kde cílový jazyk je jazykem oficiálním.

Výše uvedená teoretická východiska více či méně používaná v praxi by nefungovala za předpokladu, že jednotlivci nebudou ke studiu pozitivně motivováni, ať již prostřednictvím své vnitřní motivace (opět můžeme aplikovat lidové moudro – kolik řečí umíš, tolikrát jsi člověkem), nebo na základě motivace vnější ze strany zaměstnavatele. Nejideálnějším případem je pak soulad obou typů motivací.

Závěrem je důležité zdůraznit, že studium cizích jazyků je v podstatě nikdy nekončící proces, neboť stále je toho mnoho, co člověk nedokáže přesně v cílovém jazyce vyjádřit a postup od nejnižších úrovní zkoušek STANAG 6001 SLP 1-3 a výše může představovat pomyslnou pyramidu na jejímž vrcholu je každý odměněn především tím, že dokáže plnit a řešit stanovené úkoly s profesionálním přístupem v rámci profesionální armády.

Literatura:

- BROWN, H. D. *Principles of Language Learning and Teaching*. Pearson ESL, 2000, 352 s.
- CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 2001, 584 s.
- COOK, V. J. *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold Publishers, 2001, 262 s.
- ELLIS R. *Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1999, 158 s.
- ELLIS, N. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press, 1994, 599 s.
- Graves, K. *Designing Language Courses: A Guide for Teachers*. Boston: Heinle & Heinle Publishers, 1999, 308 s.
- HARMER, J. *How to Teach English*. Longman Publishing Group, 1997, 285 s.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000, 208 s.
- ROGERS, T., SWAN, M. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 2001, 248 s.
- RICHARDS J. C. *Methodology in English Language Teaching*. Cambridge University Press, 2002, 430 s.