

Komunikační přístup ve výuce cizích jazyků: záležitost politických dokumentů či reálné praxe?¹

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D., Mgr. Petr Najvar, Ph.D.²

Abstract

The paradigm that is prominent in political discussions about teaching languages in the Czech Republic today, is the communicative paradigm. It is apparent in Czech curricular documents as well as in European ‘recommendations’. The aim of the presented research project was to investigate the ‘communicativeness’ of the discourse of teaching English on primary and lower-secondary level in the Czech Republic. We worked with data collected in 2006 and 2011 within the CPV Videos Study of English as a second language project. Video data of every-day teaching allow us to analyse the realised form of curriculum. The focus of the presented analysis is the relationship between mother and target language in foreign language teaching, which we see as one of the key indicators of the ‘communicativeness’ of instruction. The results indicate that contrary to proclamations stated in political documents the communicative approach is not prominent in the praxis at basic schools.

Key words

the communicative approach, mother tongue, target language, teaching, learning, English as a second language, primary school, lower-secondary school

1 Úvod

Vysoká poptávka po komunikačních dovednostech v anglickém jazyce, který se stal společným dorozumívacím prostředkem (*lingua franca*) nejen sjednocené Evropy, ale i globalizujícího se světa, vedla v posledních desetiletích ke vzrůstajícímu zájmu o proces osvojování cizího jazyka a o rozvoj komunikační metodologie, která by se měla stát základem efektivního vyučování cizímu jazyku. Tento trend se projevuje i v našem školském systému příklonem ke komunikačnímu přístupu, alespoň pokud jde o strategie a principy deklarované v současných kurikulárních dokumentech. Otázkou, která inspirovala naši výzkumnou studii, zůstává, do jaké míry je komunikační metodologie implementována do každodenní praxe cizojazyčné výuky na základních školách.

2 Teoretická východiska

Kurikulární dokumenty státní úrovně pro základní školu deklarují příklon ke komunikačnímu pojetí výuky cizích jazyků, které by mělo vést k rozvoji komunikační kompetence žáků. Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (dále RVP ZV) při formulaci výstupů pro 2. stupeň klade důraz na využívání cizího jazyka komunikačně, v situacích blízkých žákovu životu (RVP ZV, 2010, s. 27–28). Rada Evropy ve svých doporučeních „podporuje přístup vycházející z komunikativních potřeb studentů a z užívání materiálů a metod, které umožňují, aby studenti tyto potřeby uspokojovali, a které zároveň odpovídají charakteristickým vlastnostem studentů“ (Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2001, s. 145, dále SERR).

¹ Tento příspěvek byl připraven s podporou grantu GA ČR číslo P407-11-0234 Učitel-expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky).

² Text vznikl díky spolupráci s kolegy doc. Mgr. Světlanou Hanušovou, Ph.D. a Mgr. Martina Adama, Ph.D.

*Komunikační přístup*³ se od dřívějších metodických směrů a přístupů liší jednak pojetím cílové kategorie – komunikační kompetence a jednak doporučenými postupy a technikami pro cizojazyčné vyučování, které mají k dosažení požadovaného cíle vést.

V rámci komunikačního přístupu se otevírá širší perspektiva pohledu na jazyk, který už není chápán jen ve smyslu výčtu jednotlivých struktur (gramatika, slovní zásoba), ale zejména ve smyslu funkcí, které jazyk plní. V procesu vyučování je třeba rozvíjet komunikační dovednosti žáků, aby uměli vybírat takové jazykové prvky, které odpovídají jejich komunikačním funkcím v reálných situacích a reálném čase (Littlewood, 1994).

Pro implementaci výše uvedených principů do školního vyučování nestačí pouze realizovat průpravná cvičení a objasňovat jednotlivé jazykové struktury, což bylo typické pro tradiční přístupy, ale je třeba se důsledně věnovat i vytváření komunikačních příležitostí. Základním východiskem komunikačního přístupu je chápání komunikace nejen jako cíle, ale i cesty k cíli. Žák se učí jazyku jeho používáním, autentickou komunikací v cílovém jazyce.

Velmi významně se v rámci komunikačního přístupu mění oblast role učitele. Učitel bývá označován jako facilitátor komunikace (Larsen-Freeman, 2000). Měl by nejen vytvářet příležitosti ke komunikaci, ale také k projevení individuality žáka, který vyjadřuje své myšlenky či názory. Téměř vše, co se děje v hodině cizojazyčného vyučování, by mělo směřovat ke komunikaci a k co nejpřirozenější interakci (Larsen-Freeman, 2000).

Zvláštní roli při výuce *cizího jazyka* hraje používání *mateřského jazyka*, a to na straně učitele i žáků. Komunikační přístup k výuce by naznačoval, že organizace výuky nebo zadávání instrukcí v cílovém jazyce vytváří příležitosti pro reálnou komunikaci. Tomu odpovídají i doporučení v SERR i výstupy RVP ZV, která předpokládají, že jazykem komunikace ve třídě se postupně stane cizí jazyk (SERR, 2001, s. 145–146). Žáci na konci 2. stupně ZŠ pak budou rozumět jednoduchým promluvám, vyžádají si jednoduchou informaci a domluví se v každodenních situacích (RVP ZV, 2010, s. 20). Výzkumy využívání mateřského jazyka ve výuce anglickému jazyku však naznačují, že učitelé se o mateřský jazyk opírají v průměru ve 20 % výukového času (podrobněji in Šebestová, 2011, s. 121 n.)

SERR (2001) operacionalizuje komunikační jazykovou kompetenci vymezením tří základních skupin subkompetencí: lingvistické (lexikální, gramatická, sémantická, fonologická, ortografická a ortoepická kompetence), sociolingvistické a pragmatické (diskurzivní a funkční kompetence, kompetence výstavby textu). Všechny komponenty komunikativní kompetence se vztahují ke všem základním řečovým dovednostem (tj. poslech, mluvený projev, čtení a psaný projev).

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (2010) se k tomuto pojetí komunikačního přístupu k cizojazyčné výuce explicitně hlásí. Cílem výuky cizího jazyka je dosažení výstupů z učení formulovaných jako komponenty cizojazyčné komunikativní kompetence žáka na stanovené úrovni. Pro 2. stupeň základní školy je požadovanou výstupní úrovní cizojazyčné komunikativní kompetence úroveň A2 podle SERR. Úroveň A2 je obecně charakterizována takto:

„Rozumí větám a často používaným výrazům vztahujícím se k oblastem, které se ho/jí bezprostředně týkají (např. základní informace o něm/ní a jeho/její rodině, o nakupování, místopisu a zaměstnání). Dokáže komunikovat prostřednictvím jednoduchých a běžných úloh, jež vyžadují jednoduchou a přímou výměnu informací o známých a běžných skutečnostech. Umí jednoduchým způsobem popsat svou vlastní rodinu, bezprostřední okolí a záležitosti týkající se jeho/jejích nejnaléhavějších potřeb“ (SERR, 2001, s. 24).

³ Komunikační přístup (*the communicative approach*) chápeme v kontrastu k tzv. tradičním přístupům k vyučování cizím jazykům, v českých zemích ovlivňovaným především gramaticko-překladovou metodou, audiolingvální metodou apod.

Otázkou zůstává, jak se daří komunikační přístup implementovat do každodenní reálné výuky na základních školách. V naší analýze jsme se zaměřili na zjištění jakým jazykem, kdo a jak dlouho ve výuce mluví.

3 Analýza jazyka ve vyučování

Analýza jazyka ve vyučování anglického jazyka byla realizována na 1. a 2. stupni základních škol v rámci projektu CPV videostudie anglického jazyka. Pro projekt CPV videostudie anglického jazyka byl vzorek randomizován na úrovni škol, a to v rámci tří krajů (Jihomoravský, Zlínský a Olomoucký). Videostudie se ve školním roce 2007/8 zúčastnilo 25 učitelů, u kterých bylo pořízeno 79 záznamů výuky anglického jazyka v 7. a 8. ročnících (podrobněji o výběrovém souboru in Najvar et al., 2008). Pro projekt CPV videostudie 1. stupně byla data pořízena ve školním roce 2010/11. Natáčena byla výuka anglického jazyka v 5. třídách 5 náhodně vybraných škol Jihomoravského kraje. Bylo pořízeno 10 videozáznamů vyučovacích hodin anglického jazyka (dvě hodiny u každého z 5 učitelů). Zajímalo nás, v jakém poměru jsou promluvy učitelů a žáků ve veřejné komunikaci, kolik slov bylo vyřčeno a v jakém jazyce. Rovněž nás zajímalo, nakolik se a jak se v tomto ohledu odlišuje 1. a 2. stupeň základní školy.

4 Výsledky

Prezentovaná analýza se zaměřila na to, jaká část výuky je věnována promluvám učitele a jaká část promluvám žáků; analyzovány byly počty slov pronesených ve veřejné interakci. Zajímalo nás, v jakém poměru je počet slov učitele v porovnání se všemi žáky ve třídě a kolik slov řekl učitel a žáci zvláště v anglickém a českém jazyce.

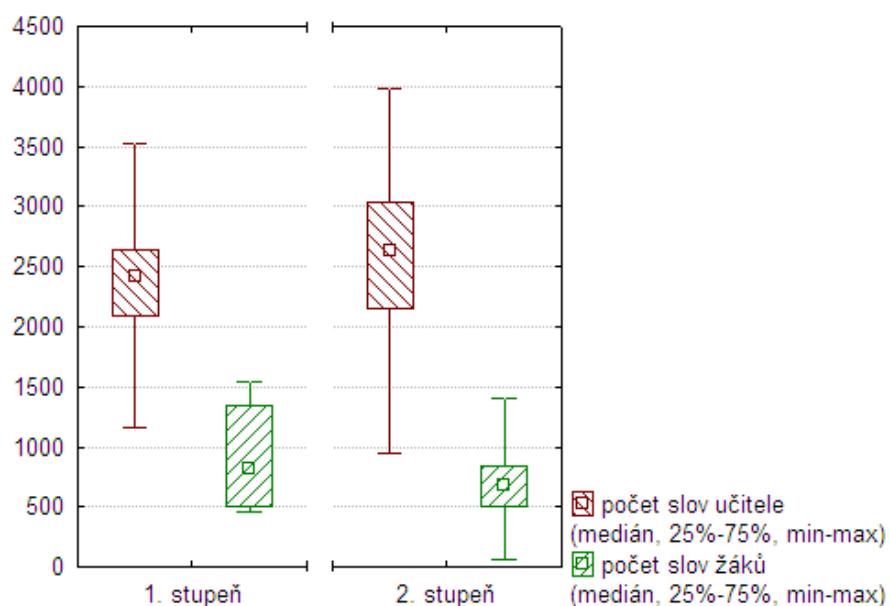
4.1 Kvantitativní pohled

Analýza příležitostí k mluvení ve výuce anglického jazyka naznačila, že rozdíly mezi výukou na obou stupních nejsou velké. Naše zjištění naznačují, že existují velké rozdíly mezi učiteli (podrobněji např. viz Najvarová & Najvar, 2009). Zatímco někteří učitelé vykazují tendenci vést výuku téměř výhradně v anglickém (cílovém) jazyce, jiní naopak výuku vedou v českém (mateřském) jazyce. Výsledky analýz ukazují, že učitelé v průměru v jedné vyučovací hodině řekli cca 2500 slov (méně na 1. stupni, více na 2. stupni), zatímco žáci průměrně vyslovili dohromady cca 750 slov (více na 1. stupni, méně na 2. stupni). Tyto výsledky lze u žáků částečně interpretovat jako posun od veřejné komunikace mezi učitelem a třídou k soukromé komunikaci ve dvojicích a skupinách. Přesto považujeme z hlediska poměru využití cílového a mateřského jazyka za překvapivý pokles počtu slov vyslovených žáky anglicky, který byl pozorován mezi 1. a 2. stupněm. (Na 2. stupni byla dokonce zaznamenána hodina, ve které ve veřejné komunikaci nezaznělo jediné žakovské anglické slovo.) Učitelům na 2. stupni se nedařilo využít 4 až 5leté jazykové znalosti žáků, vytvářet bohaté jazykové prostředí a komunikační situace.

Tabulka 1

Výsledky analýzy počtu slov vyslovených ve veřejné komunikaci ve výuce anglického jazyka (na 1. a 2. stupni ZŠ)

	1. stupeň				2. stupeň			
	průměr	SD	max	min	průměr	SD	max	min
učitel celkově	2328	620	3518	1158	2618	626	3977	951
učitel anglicky	1004	292	1553	478	1163	799	3011	4
učitel česky	1325	734	2457	0	1455	823	3238	91
žáci celkově	888	389	1548	454	690	275	1399	54
žáci anglicky	605	295	1287	285	408	212	1105	0
žáci česky	283	232	714	42	282	175	725	25
celkem	3216	820	4863	2026	3308	712	4693	1005



Obrázek 1

Srovnání počtu slov ve veřejné komunikaci ve výuce anglického jazyka na 1. a 2. stupni ZŠ

4.2 Kvalitativní pohled

Ukazuje se, že jednotliví učitelé se navzájem liší v tom, jak (jakým jazykem) obvykle řeší určité typické třídní situace, např. instrukce k úloze, krátká zpětná vazba, kárání apod. Rozdíly mezi učiteli, kteří využívají spíše tradiční přístup, a těmi, kteří se ve výuce opírají spíše o komunikační přístup, ilustrujeme níže ve dvou pohledech do konkrétní výuky dvou konkrétních učitelů v našem vzorku.

Pro tradiční přístup (ukázka z vyučovací hodiny učitelky D – tab. 2) je charakteristické, že učitelka často přechází mezi cílovým a mateřským jazykem (tzv. *code switching*), což je typické pro školní prostředí, zatímco v reálném životě se prakticky nevyskytuje. Častým jevem je okamžité překládání cizojazyčných promluv do mateřského jazyka. Učitelce se rovněž nedaří vytvářet podnětné jazykové prostředí, protože používá mateřský jazyk i v situacích, kde by bylo možné použít jazyk anglický. Použití cílového jazyka omezuje učitelka pouze na vytváření formálních větných transformací.

Tabulka 2

Pohled do výuky učitelky D na 2. stupni ZŠ

Aj D1 – tradiční přístup		
čas výuky	přepis výuky	Komentář
00:05:40	U: Tak, podíváme se teď na ty věty společně, jenom rychle si je projdeme, jestli jste je říkali správně nebo ne. Tak tady ta větička, tady ta skupina za Lucinkou jaké máte věty?	Komunikační situaci bylo možné simulovat tím, že by učitelka zadala úlohu v cílovém jazyce.
00:05:50	U: V čase přítomném nebo minulém? ZZ: V přítomném. U: Jo, tak vy máte přítomnost. Dobrý. Tak, první větička, převed' ji do času	V této části vyučovací hodiny bylo realizováno formální cvičení (tzv. <i>drill</i>), které bylo zaměřeno na procvičování gramatických struktur. Tento typ cvičení je pro jazykové vzdělávání vhodný, ale měl by být kombinován s komunikačními situacemi, které se učitelce D nedařilo vytvářet.
00:06:00	U: minulého. I come from outside. Patriko. Z: I came from outside. U: Dobrý. I go to my bedroom.	
00:06:10	U: Do času minulého. Radku? I go to my bedroom. Z: I went to my bedroom. U: Výborně.	
00:06:20	U: I wrote some letters to my friends. Řekněte v přítomnosti. Viki? Z: I write some letters to my friends. U: Výborně.	
00:06:30	U: I did my homework. V přítomnosti. Luky? Z: I do my homework. U: Homework, jo? I have big lunch.	
00:06:40	U: Do minulosti. Kájo? Z: I had big lunch. U: Výborně. The phone rang. Do přítomnosti. Ondro? Z: The phone rings.	
00:06:50	U: The phone rings. Výborně. Pozor na ta es, vy tam někdy na to zapomináte ve třetích osobách jednotného čísla. Next sentence. Další větička. I am so tired, I go to bed. Do minulosti.	
00:07:00	U: Luky. Z: I was so tired, I go to bed.	

V komunikačním přístupu (ukázka z vyučovací hodiny učitelky P – tab. 3) je cílový jazyk používán ke zjišťování neznámých informací, čímž je simulována reálná komunikace. Učitelce se daří přimět žáky k jazykové produkci v cílovém jazyce, která sice obsahuje chyby, na ty ale učitelka neupozorňuje, pouze větu řekne gramaticky správně. Tím dává žákům najevo, že jejich promluva nebyla správná, ale bylo jí porozuměno. Pokud žáci učitelce nerozumí, větu nepřekládá, ale snaží se informaci (otázku) opsat jiným, snazším způsobem.

Tabulka 3

Pohled do výuky učitelky P3 na 2. stupni ZŠ

Aj P3 – komunikační přístup		
čas výuky	přepis výuky	Komentář
00:02:40	U: Jarku, what are your hobbies? Z: Yes, I play football and play computer games and play	V této ukázce výuky realizované komunikačně učitelka využívá cílový jazyk ke zjišťování informací, které skutečně nezná, čímž naplňuje jeden z důležitých indikátorů komunikativnosti.
00:02:50	Z: watch TV. U: Play watch TV? I watch TV. Aha. And did you watch TV yesterday?	
00:03:00	U: Did you watch it? Z: Yes. U: How long?	
00:03:10	[žák přemýšlí]	Učitelce se daří přizpůsobit komunikaci žákům, jejichž jazyková kompetence není příliš vysoká. Přesto žáci reagují na otázky v cizím jazyce.
00:03:20	Z: I don't know. U: I don't know? How long did you watch it?	
00:03:30	U: One hour, two hours. How long? Z: Two hours. U: Two hours, hm. Tome.	
00:03:40	U: What did you do yesterday? You weren't at school, so what, where were you? Z: I,	Jazykové chyby žáků jsou v komunikaci reflektovány, ale nejsou důvodem k přerušení komunikace, pokud nebrání porozumění sdělení.
00:03:50	Z: yesterday I go to dentist. U: Went to the dentist, yeah? How long did you stay there?	

5 Diskuse a závěry

Ačkoli se současné české kurikulární dokumenty (RVP ZV) v oblasti cizojazyčné výuky explicitně a jednoznačně hlásí ke komunikačnímu přístupu, naše výsledky naznačují, že základní principy komunikačního přístupu nacházejí cestu do výuky anglického jazyka poněkud obtížně.

Identifikovali jsme značné rozdíly mezi učiteli ve vytváření příležitostí ke komunikačnímu procvičování cílového jazyka. Žáci v analyzovaných hodinách anglického jazyka hovořili více anglicky než česky (na rozdíl od některých učitelů). Mnohem častěji však doslovně opakovali slyšený jazyk či se věnovali řízenému procvičování, než komunikovali. Jen velmi výjimečně jsme při analýze transkriptů narazili na autentickou komunikační situaci, kterou učitel či žáci realizovali v cílovém jazyce (podrobnější výsledky in Hanušová et al., připravováno).

Na danou problematiku nelze v žádném případě pohlížet schematicky a bez ohledu na kontext, konkrétní cíle, které si učitel vytýčil pro danou vyučovací jednotku a na individuální zvláštnosti učitele i žáků. Přesto však se domníváme, že naše analýza poukazuje na nedostatky v uplatňování principů komunikačního přístupu, které by měly být předmětem jak dalšího zkoumání tak i pregraduálního i postgraduálního vzdělávání učitelů cizích jazyků.

Literatura

- Hanušová, S., Najvarová, V., Najvar, P., Adam, P., & Homolka, S. (připravováno). Analýza žákovských promluv ve výuce anglického jazyka: vybrané výsledky CPV videostudie anglického jazyka.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Littlewood, W. (1994). *Communicative Language Teaching*. Cambridge: CUP.
- Najvarová, V., & Najvar, P. (2009). Příležitosti k učení napříč kurikulem 2. stupně základní školy: vybrané výsledky CPV videostudie. In T. Janík, T., Švec, V., et al., *K perspektivám školního vzdělávání* (pp. 179–192). Brno: Paido.
- Najvar, P., Najvarová, V., Soběslavská, V., Šebestová, S., Vlčková, K., & Zerzová, J. (2008). CPV videostudie anglického jazyka: sběr dat a zamýšlené analýzy. *Orbis scholae*, 2(1), 73–91.
- Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání* (2010). Dostupné z: <<http://www.vuppraha.cz/wp-content/uploads/2009/12/RVPZV-pomucka-ucitelum.pdf>>.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. (2001). Olomouc: Univerzita Palackého.
- Šebestová, S., Najvar, P., & Janík, T. (2011). Příležitosti k rozvíjení řečových dovedností ve výuce anglického jazyka: samostatně nebo v integraci. *Pedagogická orientace* 21(3), 54–80.

Kontakty

Mgr. Veronika Najvarová, Ph.D.
Mgr. Petr Najvar, Ph.D.
Institut výzkumu školního vzdělávání
Pedagogická fakulta
Masarykova univerzita
Poříčí 31, Brno
najvarova@ped.muni.cz
najvar@ped.muni.cz