MASARYKOVA UNIVERZITA

PEDAGOGICKÁ FAKULTA

KATEDRA PEDAGOGIKY

Aplikace TPR metody ve výuce francouzštiny

Diplomová práce

Brno 2018

Vedoucí práce:

Mgr. Kateřina Lojdová, Ph.D.

Vypracovala:

Bc. Jiřina Brablcová

Anotace

Tato diplomová práce se zabývá vybranými metodami ve výuce cizích jazyků se zaměřením na francouzštinu. Ze široké škály současných alternativ byla zvolena metoda TPR (Total Physical Response) neboli Celková fyzická odezva, jejíž aplikace byla ověřena ve výuce žáků 6. ročníku ZŠ. Práce je rozdělena na dvě části, tj. teoretickou a praktickou část. V teoretické části věnuji pozornost hlavních metodickým směrům, tj. od gramaticko-překladové metody až po současnou situaci v cizojazyčném vzdělávání. Zaměřuji se zejména na metodu TPR. Praktická část následně ověřuje využití TPR v praxi za využití akčního výzkumu, který probíhá ve dvou cyklech.

Annotation

This thesis looks into the foreign language teaching methodology, focusing on French language. It is TPR (Total Physical Response) method in particular that was selected to be applied in primary education environment. The thesis includes two major parts: theory and research. The theoretical part deals with the language teaching methodology starting with the grammar-translation method leading us to the current tendencies. The second part is based upon the action research that was carried out in two cycles.

Klíčová slova

Výukové metody, základní vzdělávání, francouzština, akční výzkum, metoda celkové fyzické odpovědi

Key words

Teaching Methods, Primary Education, French, Action Research, Total Physical Response

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem závěrečnou diplomovou práci vypracovala samostatně s využitím pouze citovaných literárních pramenů, dalších informací a zdrojů v souladu s Disciplinárním řádem pro studenty Pedagogické fakulty Masarykovy univerzity a se zákonem č. 121/2000 Sb., o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon), ve znění pozdějších předpisů.

V Brně dne 20. 3. 2018 .....

Poděkování

Na tomto místě bych ráda poděkovala paní Mgr. Kateřině Lojdové, Ph.D. za ochotu a cenné rady při odborném vedení mé diplomové práce. Poděkování patří dále také paní Alici a všem žákům, kteří se do akčního výzkumu zapojili.

OBSAH

OBSAH 5

ÚVOD 7

TEORETICKÁ ČÁST 9

1 VÝUKOVÉ METODY 9

1.1 Vymezení pojmů metoda a metodika 9

1.1.1 Vybrané klasifikace metod 10

2 METODY CIZOJAZYČNÉ VÝUKY 13

2.1 Metoda tradiční: gramaticko – překladová 13

2.2 Metoda přímá 15

2.3 Metodická éra 17

2.4 Orální přístup a SLT 17

2.5 Audio-lingvální (audio-orální) metoda 18

2.6 Audiovizuální (strukturo-globální) metoda 20

2.7 Komunikativní přístup 21

2.7.1 Jazykové kompetence 22

3 JAZYKOVÁ POLITIKA EU V ČESKÉ REPUBLICE 24

3.1 SERR (Společný evropský referenční rámec) 24

3.2 Evropské jazykové portfolio 25

3.3 Evropa 2020 25

3.4 RVP ZV (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání) 26

3.4.1 Podoblast Další cizí jazyk 26

4 SOUČASNÁ SITUACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ 28

4.1 Pragmatismus a klíčové kompetence 28

4.2 Individualismus 29

5 TPR (Total Physical Response) - metoda celkové fyzické odpovědi 31

5.1 Teoretický základ 31

5.2 TPR a činnost pravé hemisféry 32

5.3 Předchůdci a současníci TPR 33

5.4 Aplikace metody do cizojazyčné výuky 34

5.5 Aktivity v rámci TPR výuky 35

5.6 Aplikace gramatiky 36

5.7 Evaluace ... 37
5.8 Komu je metoda určena? ... 37
5.9 Uspořádání prostoru ve třídě ... 38
5.10 Zásady při aplikaci TPR ... 38
PRAKTICKÁ ČÁST ... 39
6 AKČNÍ VÝZKUM ... 39
6.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky ... 39
6.2 Metodologie výzkumu ... 40
6.3 Metody použité ke sběru dat ... 41
6.3.1 Pozorování ... 41
6.3.2 Rozhovor ... 43
6.4 Etika výzkumu ... 44
6.5 Způsob získávání a analýzy dat ... 44
6.6 Charakteristika výzkumného prostředí ... 45
6.7 Charakteristika výzkumného vzorku ... 46
6.8 Plánování a fáze výzkumu ... 47
6.8.1 Cyklus akčního výzkumu ... 47
7 VÝSLEDKY VÝZKUMU ... 50
7.1 Perspektivou akčního šetření ... 50
7.2 Perspektivou klasického šetření ... 58
8 DISKUSE ... 65
ZÁVĚR ... 71
POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE ... 73
PŘÍLOHY ... 76

ÚVOD

Výběr tématu této diplomové práce byl ovlivněn hned několika faktory, primárně však souvisel s naším vztahem k učení se cizím jazykům a jejich výuce na pozici cizojazyčného učitele na základní škole[1]. Vzhledem k tomu, že jsme měli v rámci pedagogické praxe možnost aktivně participovat v obou rolích, bylo pro nás velmi důležité najít kompromis v očekávání žáka a učitele tak, aby výuka byla co nejefektivnější.

Metodika a konkrétní metody výuky cizích jazyků patří k nejdůležitějším nástrojům, pomocí kterého učitel dosahuje stanovených výukových cílů. Proto je jejich výběr velmi důležitý. Pedagog musí zvážit a zohlednit nejen své časové a organizační možnosti, ale především strukturu cílené skupiny žáků/studentů.

Jsme přesvědčeni, že kvalitní a efektivní cizojazyčná výuka je v našich geografických a společenských podmínkách zcela nezbytná. Jsme součástí dynamické společnosti, jež se v souvislosti s globalizací a internacionalizací neustále vyvíjí a modifikuje. Z toho důvodu je třeba v souvislosti s cizojazyčnou výukou zmínit také měnící se strukturu české jazykové politiky. Důležitým mezníkem v českém školství bylo v roce 2013 zavedení povinnosti vyučovat druhý cizí jazyk nejpozději od 8. ročníku ZŠ. Výběr konkrétního jazyka sice není legislativně stanoven, ale ve většině případů se po angličtině jako druhý jazyk vyučuje němčina, následně francouzština a ruština.

Vzhledem k tomu, že jsme v rámci výukové praxe měli možnost pracovat s žáky, kteří s námi zvoleným jazykem, tj. francouzštinou v 6. ročníku ZŠ teprve začínali, rozhodli jsme se pro aplikaci netradičního nástroje v podobě alternativní metody TPR (Total Physical Response) neboli metody Celkové fyzické odpovědi. Tato alternativa byla zvolena jednak z důvodu, že její zásady nejsou v povědomí českého cizojazyčného vzdělávacího systému zcela rozšířeny, ale zejména proto, že je velmi vhodná právě pro začátečníky, neboť učí žáky cizímu jazyku stejným způsobem, jakým si malé děti osvojují mateřštinu.

[1] Vzhledem ke standardům užívaným ve francouzském odborném kontextu, tj. užití autorského plurálu v závěrečných vysokoškolských pracích, je i v této diplomové práci toto pravidlo zachováno.

Cílem této práce je poskytnout komplexní pohled na alternativní metodu TPR v rovině teoretické i praktické. Z tohoto důvodu jsou i její dvě hlavní části rozděleny na část teoretickou a část praktickou.

Teoretická část vymezuje základní pojmy, se kterými dále pracujeme. Konkrétně se jedná o pojmy metoda a metodologie a jejich začlenění do českého a francouzského pedagogického kontextu; vybrané cizojazyčné výukové metody řazené diachronně či legislativní ukotvení současné situace cizojazyčné výuky v České republice. Klíčová je kapitola, která se věnuje námi zkoumané metodě TPR. Vymezuje její teoretická východiska a souvislosti s předchozími metodickými směry, uvádí způsoby aplikace ve výuce, či zásady a doporučení, které je třeba dodržovat.

Cílem praktické části je popis aplikace výše uvedené metody na konkrétním výzkumném vzorku žáků a následná identifikace způsobů, kterými lze TPR zahrnout do běžné výuky francouzštiny na druhém stupni ZŠ. Aplikace metody probíhala v celkem dvou cyklech, které byly realizovány s dostatečným časovým rozestupem, aby bylo možné zachovat specifických charakter zvoleného akčního výzkumu. Jednotlivé intervence byly základem pro následnou reflexi a re-evaluaci dílčích cílů. V průběhu analýzy shromážděných dat bylo použito také postupů klasického výzkumu za účelem vytvořením celkem tří kategorií, jež měly vliv na výsledky tohoto výzkumného šetření.

TEORETICKÁ ČÁST

1 VÝUKOVÉ METODY

1.1 Vymezení pojmů metoda a metodika

V odborné terminologii můžeme rozlišit tři roviny vztahu mezi pojmy metodologie, metoda a metodika. Nejobecnějším pojmem je metodologie, jehož předmětem je zkoumání metod a vědeckých postupů. Metodologie vědy se považuje za teoretický podklad pro praktické využití jednotlivých metod. Pod pojem metodologie spadá metoda, jakožto nástroj a způsob aplikace konkrétního postupu sloužícího k dosažení stanoveného vědeckého cíle. Ve vědeckém kontextu používáme též pojmu metodika, a to ve smyslu postupu či návodu, který popisuje, jak v praxi realizovat určité vědecké procedury (Ochrana, 2009).

První pokusy o definici a vymezení pojmu metody se v rámci pedagogických věd začaly formovat již v tvorbě Jana Amose Komenského. Komenský chápe metodu jako způsob činnosti učitele a žáka. Z dalších autorů můžeme zmínit např. Otokara Chlupa a jeho metodu jako cílevědomý a promyšlený způsob či postup, který učiteli slouží k dosažení stanoveného cíle, či lehce odlišný koncept Lubomíra Mojžíška, jež tvrdí, že metoda je jen jednou částí většího celku a má tak pouze funkci částečnou (Bálintová, 2003).

Z definic současných pedagogických publikací můžeme zmínit charakteristiky a chápaní pojmu výukové, či vyučovací metody hned několika autorů. Jedná se např. o Skalkovou (1999, s. 166), která chápe vyučovací metodu jako „*způsoby záměrného uspořádání činností učitele i žáků, které směřují ke stanoveným cílům*“ nebo Maňáka a Švece (2003, s. 23), kteří popisují pojetí výukové metody jako určitého dynamického prvku, jež se mění a přizpůsobuje novým cílům a okolnostem, a který je spolu s obsahem a cílem jedním z prvků výchovně-vzdělávacího systému.

Dle Morandiho (1997) je v kontextu francouzské didaktické tvorby a chápání pojmu metoda třeba upozornit na ambiguitu užívaného slova *la méthode*. Daný výraz můžeme do češtiny přeložit třemi způsoby, jež jsou relevantní k naší problematice:

1. „*la méthode*“ jako ucelený systém, metodika, či soustava, jež má svůj vlastní historický vývoj a je aplikována v procesu výuky a vyučování; nadřazeným pojmem je „*la méthodologie*“ do českého jazyka překládaná jako metodologie, kterou chápeme jako soubor určitých výukových metod, či vědu, která zkoumá jednotlivé metody;

2. „*la méthode*“ jako didaktický materiál, který se zpravidla skládá z několika komponentů, a to je učebnice žáka a pedagoga, pedagogická příručka, pracovní sešit, CD/DVD s audiovisuálními podpůrnými materiály;
3. „*la méthode*“ jako způsob či postup, který vede k očekávaným výsledkům v rámci výchovně-vzdělávacího procesu (např. aktivizující metoda).

Jak vyplývá z výše uvedeného, francouzský jazyk zcela jednoznačně rozlišuje pojem metoda a metodologie, není však patrné rozlišení mezi pojmy metoda a metodika, kdy oba tyto pojmy zahrnuje termín „*la méthode*“.

Pojmem vyučovací či výuková metoda tedy v českém i francouzském kontextu rozumíme dosahování vytyčeného cíle za pomocí určitých didaktických prostředků v rámci výchovně-vzdělávacího procesu. K tomu, aby výuková metoda byla účinná, musí splňovat určitá kritéria: být adekvátní vůči žákům a učiteli; být formativně účinná; informativně nosná; racionální a emotivně působivá; didakticky ekonomická; praktická, přirozená ve svém průběhu a důsledcích, hygienická a mj. též musí respektovat systém věd a poznání (Mojžíšek, 1988). Její efektivita záleží také na respektování individuálních požadavků žáků, tj. jejich věku, jejich dosavadních znalostí, povahových rysů či např. výskytu různých indispozicí a poruch učení.

1.1.1 Vybrané klasifikace metod

V této kapitole stručně představíme nejčastěji užívanou klasifikaci výukových metod dle autorů Maňáka a Švece (2003). Poté se zaměříme na jednotlivé metody cizojazyčné výuky, jejich stručný historický vývoj a současné trendy. Z cizojazyčných metod vyselektujeme pouze ty, které souvisejí s námi zvolenou metodou, kterou jsme aplikovali v praxi.

Maňáka a Švec (2003) dělí metody do tří základních skupin, tj. na klasické, aktivizující a komplexní výukové metody. Níže uvedeme jejich základní dělení a možné využití v cizojazyčné výuce.

Klasické výukové metody

Mezi klasické metody řadíme metody slovní, jež se primárně soustředí na kultivaci řečových dovedností a schopností adekvátní komunikace při budoucím uplatnění žáků. Ke zdokonalení těchto dovedností můžeme použít např. metodu

vysvětlení, vyprávění či rozhovoru. Naopak další metoda, přednáška, může být snadným terčem kritiky, a to zejména z důvodu, že nepodporuje aktivní participaci žáků.

Metody názorově-demonstrační kladou důraz na smyslové vnímání dané reality. Koncept názornosti můžeme nalézt již ve spisech J. A. Komenského, který zmiňuje důležitost zapojení všech smyslů do výukového procesu, tj. věci, jež jsou viditelné, vyžadují zapojení zraku, slyšitelné sluchu, vonné čichu, chutnatelné chuti a hmatatelné hmatu (Maňák & Švec, 2003, s. 76). Do kategorie názorově-demonstračních metod spadají metody předvádění a pozorování, které nejen podporují a doplňují metody slovní, ale také rozvíjejí psychické procesy v podobě vjemů a prožitků. K realizaci výše zmíněných metod se využívají podpůrné výukové prostředky v podobě reálných předmětů, zvukových a literárních pomůcek či počítače.

Poslední podkategorii tvoří metody dovednostně-praktické. Jak již název napovídá, jejich smyslem je důraz na praktičnost a připravenost žáků k vykonávání činností v reálném životě. Spadají sem metody imitace, různé experimenty, či reprodukce např. v podobě praktických činností.

Aktivizující výukové metody

Je patrné, že tradiční model a rozdělení metod se díky novým poznatkům postupně začal obměňovat a inovovat. V praxi se jedná o zavádění nových technik a postupů, jež se snaží primárně koncentrovat na aktivní participaci žáka ve výuce a jeho zapojení v jednotlivých výukových metodách. Tímto způsobem se teoretická rovina výuky propojuje s využitím vyučovaného v praktickém životě jednotlivců.

Mezi aktivizující metody řadíme primárně metody diskusní. Zde vidíme patrný rozdíl ve vývoji metody od monologu, či přednášky po diskusi či rozhovor mezi učitelem a žákem. Dle Maňáka a Švece (2003, s. 108) se „[v]*ýuková forma diskuse je* […] *komunikace učitele a žáků, při níž si účastníci navzájem vyměňují názory na dané téma, na základě svých znalostí pro svá tvrzení uvádějí argumenty, a tím společně nacházejí řešení daného problému*.“ S diskusními metodami úzce souvisí metody heuristické, jež se soustředí na zapojení žáka do řešení různých problémů a učí tak samostatnosti a schopnosti objevovat a rozhodovat se. Maňák a Švec (2003) považují za nejefektivnější heuristickou strategii tzv. problémové výuky, jež zahrnuje princip učení se pokusem a omylem.

Ve výuce cizích jazyků se ke zpestření výuky velmi často používají různé inscenační metody či didaktické hry. Obě zmíněné metody slouží ke zprostředkování reálných situací, v nichž sami žáci zaujímají roli aktéra.

Komplexní výukové metody

Autoři Maňák a Švec (2003) definují komplexní výukové metody jako výukové prostředky, jež rozšiřují spektrum výše zmíněných klasických a aktivizujících metod o organizační složku a reflexi cílů výchovy a vzdělávání, čímž vytvářejí svou výslednou komplexnost.

Do této skupiny metod řadíme: frontální výuku, tj. tradiční způsob vyučování charakteristický dominancí učitele, který řídí celý výukový proces a aktivity žáků. Učitel pracuje se žáky hromadně jednou formou a tomu odpovídá i uspořádání třídy (Průcha, Walterová & Mareš, 2003). Vedle frontální výuky se nachází skupinová a kooperativní výuka (lišící se tím, že žáci řeší úkoly ve skupinách, spolupracují a pomáhají si, komunikace je tedy mnohostranná), partnerská výuka (práce ve dvojicích usměrňovaná učitelem), individuální či individualizovaná výuka (aplikovaná často v rámci frontální výuky kladoucí důraz na samostatnost žáka při získávání poznatků a řešení problémů). Důraz na samostatnosti a individualitu slouží jako základní pilíře některých současných pedagogických směrů (Maňák & Švec, 2003).

Pod komplexní výukové metody dále spadá kritické myšlení, brainstorming, projektová výuka, výuka dramatem, otevřené učení, jež zahrnuje tzv. koncept *otevírání školy navenek*, ve kterém přebírá žák ve zvýšené míře zodpovědnost za plánování vlastního učení. Nejen s metodou otevřeného učení, ale i s některými dalšími současnými alternativními směry dále velmi úzce souvisí metoda učení v životních situacích, a to zejména díky své realizaci mimo školní prostředí a důraz na přiblížení školní instituce reálnému životu (Průcha, Walterová & Mareš, 2003).

Pedagogům se tedy nabízí široká škála obecných výukových metod, které mohou v rámci výuky využít. V následující kapitole se zaměříme na jednotlivé metody cizojazyčné výuky, z nichž vybereme ty, které nejzásadněji ovlivnily současné tendence ve výuce. Některé z jejich prvků se ve výuce stále objevují.

2 METODY CIZOJAZYČNÉ VÝUKY

2.1 Metoda tradiční: gramaticko – překladová

Jako nejstarší ucelený systém výuky cizích jazyků, gramaticko-překladová metoda a její principy se prvotně začínají formovat již ve středověku ve výuce klasických jazyků, tj. latiny a řečtiny. Zejména při výuce latiny, která se stala dominujícím evropským jazykem po několik století, bylo primárním cílem výuky nabýt znalostí rétoriky a perfektně ovládnout gramatická pravidla jazyka tak, aby mohl jazyk sloužit též jako dostačující dorozumívací prostředek i v mimoškolním prostředí.

S rozvojem humanismu se změnil i charakter a cíl výuky. Latina se již neučila za účelem komunikačním, ale především za cílem poznat reálie antického světa. Mluvený jazyk se díky svému přirozenému vývoji stále intenzivněji odlišoval od podoby psané a gramaticky korektní, která zachovávala pravidla zakotvená v období starověku. Z tohoto důvodu postupně přestala latina zastávat funkci jazyka živého a nabyla spíše formálního charakteru. V důsledku politických změn na evropském území se během 16. století postupně změnila struktura používaných jazyků, a do popředí se dostaly jiné jazyky, tj. francouzština, italština a angličtina, které začali opět primárně zastávat funkci komunikační. Tato změna úzce souvisela se změnou pojetí latinského jazyka, jež se stal akademickým prostředkem, který byl vyučován na základě analytického rozboru gramatiky děl klasických autorů. Během 17. a 18. století byla na území tehdejší Anglie v rámci gymnázií vyučována latina způsobem výkladu gramatických pravidel, deklinací a konjugací a jejich následným procvičováním realizovaným doslovným překladem vět. 18. století znamenalo rozkvět nových jazyků, jejichž výuka byla založena na stejném principu jako latina, tj. učebnice stroze vykládaly gramatická pravidla, jež se procvičovala na větách vytržených z kontextu, žáci dostali seznamy slovíček k zapamatování si nazpaměť a rozvoj řečových dovedností byl opominutý a považovaný za druhořadý (Richards & Rogers, 2001).

Takový přístup se během 19. století ustálil jako standardní způsob výuky cizích jazyků a začal být oficiálně označován jako *gramaticko-překladová metoda*. Mezi jeho hlavní představitele patřili zejména němečtí jazykovědci jako např. Seidenstücker, Plötz, Ollendorf a Meidinger (Choděra, 2013).

Gramaticko-překladová metoda dominovala cizojazyčné výuce od 40. let 19. století po dobu více než sta let a stala se díky svým principům velmi oblíbenou a rozšířenou především mezi učiteli tehdejších na školách. V modifikovaných podobách jsou prvky této metody používány dodnes.

Hlavní principy a zásady

Tato tradiční metoda kladla důraz na gramatickou přesnost jazyka a perfektní znalost morfologických, syntaktických a lexikálních pravidel. Cílem výuky jazyka bylo, aby byl žák/student schopen číst literaturu v daném jazyce. Rozvoj komunikačních dovedností byl tedy omezen na dovednost umět číst a překládat, poslech a mluvení se považovalo za druhořadé. Gramatika byla vyučována deduktivním způsobem, tj. pravidla byla prezentována a vysvětlována postupně, a následně procvičena na vzorových větách doslovným překladem z mateřštiny do cizího jazyka a naopak. Tyto věty byly mnohdy vytrženy z kontextu a často až příliš složitě strukturovány, což vedlo k tomu, že postrádaly svůj praktický aspekt. Učebnice a jejich kapitoly byly strukturovány velmi pečlivě a systematicky. Právě systematičnost byla považována za velké pozitivum této metody. Dalším kladným přínosem byl rozvoj schopnosti analytického myšlení při překladech složitých filosofických textů klasických autorů.

Pro větší přehlednost uvedeme hlavní pilíře gramaticko-překladové metody níže (viz tabulka 1).

Tabulka 1: Gramaticko-překladová metoda

Cíl: číst a analyzovat texty v daném jazyce
Gramatika: vyučována deduktivně
Slovní zásoba: uměle konstruována
Jazykové kompetence: porozumění textu, produkce textu
Mateřský jazyka: slouží k překladům; vysvětlení a srovnání gramatických pravidel

Jak uvádí Hendrich (1988), klasická metoda nezůstala dlouho bez odezvy kritiky. Mezi nejvýraznější odpůrce patřili Michel de Montaigne, Melanchthon, Luther či Ratke, kteří poukazovali na negativní aspekty deduktivních principů ve výkladu mluvnice a zdůrazňovali pozitiva induktivního přístupu. Jedním z kritiků gramaticko-překladové metody byl i J. A. Komenský (Hendrich, 1988), který upozornil na důležitost slovní

zásoby a jejího výběru. Komenský preferoval vyšší zastoupení poslechu a psaní, menší váhu přikládal ke čtení a mluvení. Myšlenky Komenského však upadly v zapomenutí a gramaticko-překladová metoda tak dále dominovala cizojazyčnému vzdělávání.

2.2 Metoda přímá

Kritika gramaticko-překladové metody spolu s měnícími se požadavky společnosti na výuku cizích jazyků vedla na přelomu 19. a 20. století k prosazení nového reformního směru. Zpočátku se setkáváme s nejednotností v jeho označení, tj. hovoříme o *metodě nové*; *přirozené*;[2] *reformní*; jak ale zmiňuje Hendrich (1988), k ustálení názvu dochází v roce 1901, kdy se oficiálně zavedlo označení *metoda přímá*.

Jedním z prvních významných průkopníků přímé metody byl německý fonetik Viëtor, který ostře kritizoval neustálé překládání a teoretizování. Jeho zásadou byl nácvik fonetiky a omezení mateřského jazyka pouze na počátek výuky. Viëtor striktně odmítal jakékoliv překlady a gramatiku vyloženou explicitním způsobem. Za hlavní cíl cizojazyčné výuky považoval schopnost přemýšlet v cíleném jazyce. Jeho současníkem a pokračovatelem byl francouzský lingvista F. Gouin, který pokládal za primárním cíl cizojazyčné výuky rozvoj komunikačních dovedností žáků. Základním bodem pro něj bylo sloveso a z něj utvořené věty se slovní zásobou z prostředí každodenního života. Tyto věty byly uspořádány v sériích a rozvíjeny na základě asociací. Proto lingvista Gouin zastával názor, že má být ve výuce kladen důraz nejen na poslech a ústní projev, ale také na nonverbální komunikaci, tj. mimiku, gesta a pohyby (Choděra, 2013).

Přímá metoda se tak na základě výše zmíněných poznatků šířila v povědomí pedagogické i laické veřejnosti. Ve Francii dokonce došlo v roce 1902 k zakázání používání mateřštiny při výuce anglického a německého jazyka. Od tohoto radikálního rozhodnutí se však brzy upustilo. Neúspěch v sektoru veřejného školství neměl dlouhého trvání a byl záhy zastíněn rozkvětem metody ve sféře soukromé. Velkou mírou se o to zasloužil M. Berlitz[3], který se stal zakladatelem první soukromé školy, tzv. *Berlitz school*, jež vyučovala na následujícím principu: názornost, vyloučení mateřštiny a omezení

[2] Označení přirozená metoda se objevilo v souvislosti s observací a snahami o vytvoření didaktických postupů podobných akvizici mateřského jazyka. Toto označení je často spojováno s americkým myslitelem L. Sauveurem a německým lingvistou F. Frankem.

[3] Přímá metoda byla na přelomu století známa v USA mj. díky Maxmilianovi Berlitzovi, který ji používal a dále šířil v rámci cizojazyčné výuky na jazykových školách. Zajímavostí je, že nikdy nepřijal její oficiální název a metodu prezentoval jako Berlitzovu. Pod tímto názvem je používána dodnes.

monologu a výkladu učitele. Hlavní vyučovanou dovedností byl poslech a mluvení (Choděra, 2013).

Níže (viz tabulka 2) uvedeme základní principy této metody:

Tabulka 2: Metoda přímá

Cíl: schopnost přemýšlet v cizím jazyce
Gramatika: vyučována induktivně pod dohledem učitele
Slovní zásoba: z každodenního života (pomocí ilustrace a demonstrace)
Jazykové kompetence: porozumění řeči, produkce řeči; interakce učitel-žák
Mateřský jazyk: velmi eliminován až vytlačen

Hendrich (1988) vyzdvihuje pozitivní vliv přímé metody na výuku cizích jazyků, neboť se přiblížila skutečné realitě a potřebám společnosti, učila správné výslovnosti a využívala názornosti. Jako nedostatek však považuje jeden ze základních pilířů, tedy nemožnost dostatečné realizace výuky připodobněné akvizici mateřského jazyka, přílišnou pedagogickou náročnost[4] (tj. dokonalé ovládání mluveného jazyka a jeho kulturního prostředí) či nemožnost domácí práce a přípravy žáků z důvodu absence učebnic nebo jiných podpůrných didaktických prostředků.

I přes obměny a snahy metodu modifikovat dochází na evropské půdě během 30. let 20. století k jejímu postupnému vymizení z veřejného školství. Metoda je nahrazována novými koncepty, jež by lépe odpovídaly podmínkám hromadného vyučování a zároveň zdůrazňovaly komunikativní cíl cizojazyčné výuky.[5]

[4] Od učitele, který vyučuje dle přímé metody, se vyžaduje, aby dodržoval následující pravidla:
- nikdy nepřekládat, ale demonstrovat
- nikdy nevysvětlovat, ale jednat
- nikdy neopakovat chyby, ale opravovat
- nikdy nepoužívat samostatná slova, ale věty
- nikdy nemluvit více než žáci
- nikdy nepoužívat knihu, ale plán hodiny, aj.

[5] O přímé metodě hovoří zahraniční literatura též jako o posledním komplexní výukovém směru. Od tohoto momentu se setkáváme s vnímáním metod dle přístupu (*approach*, *l'approche*) a na základě výběru či kombinací několika metod (eklekticismus). Richards a Rogers (2001) hovoří v této souvislosti o nástupu tzv. éry metod (*Methods Era*).

2.3 Metodická éra

V souvislosti s tzv. érou metod se poprvé setkáváme s novým pojetím cizojazyčné výuky rozdělené na tři organizační jednotky, tj. *přístup*, *metodu* a *techniku*. Jejich uspořádání je hierarchické. Přístup pokládá za seskupení předpokladů o povaze výuky daného jazyka. Metoda je celkovým plánem pro prezentaci jazykových materiálů a technika je konkrétní způsob, či strategie odehrávající se ve třídě. Technika musí být konsistentní s metodou, a tedy v souladu s celkovým přístupem.

Tento model sloužil jako inspirace k dalšímu utváření nových postupů v cizojazyčné výuce (Richards & Rodgers, 2001).

2.4 Orální přístup a SLT

Jak jsme již zmínili v předchozí kapitole, v cizojazyčné výuce se velmi intenzivně začal prosazovat důraz na rozvoj komunikativních kompetencí. V 50. letech 20. století došlo k zavedení *orálního přístupu*, který lze považovat za pokračovatele přímé metody. Orální přístup byl prvotně aplikován do výuky angličtiny a jeho principy popsal např. Hornby ve své publikaci *Oxford Progressive English Course for Adult Learners* (Richards & Rodgers, 2001). Jedním z dalších představitelů orálního přístupu byl Palmer, který při výuce preferoval využití paměti, drillové techniky, imitace a intuice před pouhým teorizováním. (Choděra, 2013).

Richards a Rodgers (2001) dále uvádějí, že orální přístup byl též často spojován se jmény George Pittmana a jeho kolegyně Glorie Tate, kteří jej rozšířili v anglicky mluvících zemích v oblasti Oceánie. V roce 1965 zde byly publikovány tzv. situačně založené učební materiály, jež se staly základem pro tzv. situační přístup neboli SLT (Situational Language Teaching)[6]. Jeho hlavní principy jsou následující:

Tabulka 3: SLT

Cíl: rozvoj komunikační kompetence
Gramatika: situačně, induktivně, od jednoduššího ke komplexnějšímu
Slovní zásoba: situační, vybírána dle doporučených postupů
Jazykové kompetence: vyvážený rozvoj všech 4 jazykových kompetencí

[6] Pittman považuje za „situaci“ využití konkrétních předmětů, obrázků a reálií, které pomocí názorné demonstrace a gestikulace vysvětlují významy nových jazykových složek.

Mateřský jazyk: pouze cílový jazyk

SLT, stejně jako přímá metoda, vyžaduje při výkladu gramatiky induktivní přístup. Od žáka se očekává, že mluvnické pravidlo vyvodí z konkrétních situací a na základě generalizace jej poté použije i mimo školní prostředí. Tato teorie vychází z principu akvizice mateřského jazyka v dětském věku.

Hlavním cílem výuky jazyka dle SLT metody je vyvážené rozvíjení čtyř esenciálních prvků jazyka, tj. čtení, psaní, poslech a mluvení. Důležitým principem je zachování pravidla, že rozvoj řečových dovedností je nadřazen rozvoji psaní a čtení (Richards & Rodgers, 2001). Jádrem SLT metody je strukturovaný sylabus, tj. seznam často užívaných frází, a slovníček. Pokud bychom jej aplikovali na námi zvolený cizí jazyk, tj. francouzštinu, jednalo by se o následující fráze:

„*C'est*“ (překlad: To je)

„*Ce sont*“ (překlad: To jsou)

Tyto fráze by byly doplněny o adekvátní slovíčka použitá v kontextu školního prostředí, který je žákům v danou situaci nejbližší, jako např.: *le stylo* (pero), *la chaise* (židle), *le cahier* (sešit), *la fenêtre* (okno), *la porte* (dveře) aj.

„*C'est un stylo.* “

„*Ce sont des chaises*?“

„*Oui, c'est un stylo.*“ / „*Non, ce n'est pas un stylo.*“

Po dostatečném procvičení výslovnosti zvolených frází či slovíček následuje jejich praktická demonstrace. Tento proces je dokončen poslední fází, tj. porozuměním či produkcí textu, který obsahuje cílený jev.

2.5 Audio-lingválni (audio-orální) metoda

Další metodou, která svými principy vychází ze struktur přímých a inspiruje se zejména orálním přístupem, je *metoda audio-lingválni*. Vznikla na území USA po druhé světové válce primárně v důsledku potřeby amerických vojáků[7], později také pracovníků různých profesí komunikovat s příslušníky jiných národů. Vzhledem k tomu, že se

[7] Americká vláda zinicializovala v roce 1942 speciální program ASTP (*Army Specialized Training Program*), do kterého se zapojilo více než 50 univerzit. Základy tohoto principy byly nastíněny americkým lingvistou Bloomfieldem v publikaci *Outline Guide for the Practical Study of the Foreign Language* (Puren, 2002).

nejednalo o standardní způsoby výuky iniciované na půdě školy tak, jako tomu bylo dříve, bylo nutné vytvořit nové metodické postupy.

Mezi hlavní představitele nových tendencí, opírajících se o ideový základ amerického strukturalismu[8] a behaviorální psychologii, patřili jazykovědci jako např. Bloomfield, Fries nebo Lado (Larsen-Freeman, 2000).

Zásady nové vědecké metody byly následující (viz tabulka 4):

Tabulka 4: Audiolingvální metoda

Cíl: učení se jazyku; imitace učitele
Gramatika: patterns, analogie, indukce
Slovní zásoba: patterns; v kontextu
Jazykové kompetence: posloupnost jako u mateřského jazyka: poslech, mluvení, čtení, psaní
Mateřský jazyk: eliminován

Audiolingvální metoda je založena na předpokladu, že se učení modelovým situacím (*patterns*) děje na bázi podmiňování, tj. učitel při procesu vyučování napomáhá žákům správně reagovat na konkrétní podněty. Jakmile žák překoná návyky spojené se svou mateřštinou, je schopen vytvářet nové struktury vyžadované cíleným jazykem (Larsen-Freeman, 2000).

V praxi tedy výuka probíhá tak, že s ohledem na silný komunikativní charakter metody, učitel žákům prezentuje novou látku např. pomocí dialogu zachycujícího základní komunikaci dvou osob a několikrát za sebou jej zopakuje. Do výuky lze aplikovat také externí nahrávky nebo žákům poskytnout videoukázky, které odrážejí rozmanitost konkrétní komunikační situace. Žáci naslouchají, a poté mechanicky opakují to, co je prezentováno. Jak uvádí Hendrich (1988), právě důraz na nadměrný mechanický návyk limituje a někdy zcela odporuje základní myšlence metody, tj. přirozenému přenosu jazyka na skutečné komunikativní situace.

[8] Americký strukturalismus (deskriptivismus) byl zaměřený na pragmatickou funkci lingvistických výzkumů. Jeho představitelé publikovali slovníky, přehledy gramatik a učebnice pro cizojazyčnou výuku. Jedním z charakteristických rysů amerického strukturalismu bylo úzké propojení lingvistiky s matematickými vědami, jednalo se např. o sestavování modelů gramatického popisu. Strukturalismus vycházel z předpokladu, že cizí jazyk je kód, který bylo třeba dešifrovat (Černý, 1996, s. 200-202).

I přes svůj obrovský přínos ve vývoji cizojazyčné výuky začala být audio-lingvální metoda postupně považovaná za překonanou a nahrazována novými teoriemi. Tyto teorie vycházely především z transformačně generativní lingvistiky vytvořené N. Chomskym[9].

2.6 Audiovizuální (strukturo-globální) metoda

Souběžně s audio-lingvální metodou se v reakci na společenskou situaci po druhé světové válce na evropské půdě vyvinula metoda *audiovizuální*. Její teoretický základ vychází z myšlenek fonetika Grubera a pracovníků přidružených k francouzskému hnutí vystupujícího pod zkratkou C.R.E.D.I.F. (*Centre de Recherche et d`Etudes pour la Diffusion du Français*). Teoretický základ metody vychází z myšlenek francouzského strukturalisty F. de Saussura[10] a v mnohém koresponduje s myšlenkami metody audio-lingvální. Jedná se zejména o fakt, že obě metody vycházejí ze struktur přímých a preferují posloupnost rozvoje jazykových kompetencí tak, jak se učíme mateřskému jazyka (poslech, mluvení, čtení, psaní).

Cizojazyčné vyučování vycházející z principů audio-vizuální metody je založeno na propojení daného kontextu, který má vycházet z každodenní reality a co nejvíce tak přiblížit skutečnost. Ta je vyjádřena pomocí vizuální předlohy, v našem případě pomocí obrazu. Vizuálnost je vázána na zvukový doprovod. Důraz je kladen nejen na samotnou fonetickou stránku projevu, ale také na její intonaci a melodii (Puren, 2002).

Rozdílem mezi audio-lingvální a audio-vizuální metodou je tedy především přístup k výuce jazyka, neboť audio-vizuální metoda čerpá z tvarové psychologie, jež tvrdí, že lidský mozek je schopen vnímat a zpracovávat řeč pouze ve strukturní formě prostřednictvím zrakových a sluchových vjemů. Z tohoto důvodu hraje ve výuce klíčovou roli obrazový materiál, často v doprovodu zvukové stopy.

---

[9] Americký profesor Noam Chomsky je jednou z nejvýraznějších postav současné lingvistiky. Jako zakladatel generativní a transformační mluvnice považuju jazyk za kreativní proces, v němž se věty a větné struktury tvoří na základě předem známých pravidel. Souhrnem těchto pravidel je gramatika daného jazyka. (Černý, 1996, s. 218)

[10] F. de Saussure je považován za zakladatele evropské větve strukturalismu. Jak uvádí Cuq (1996), lze jej též považovat za zakladatele lingvistiky jako vědního oboru, neboť shromáždil myšlenky svých předchůdců a školitelů. Podstatným dílem je jeho Kurz obecné lingvistiky (*Cours de linguistique générale*). De Saussure tvrdí, že cizí jazyky je třeba studovat synchronně. Zavádí také lingvistické pojmy *langue* a *parole*; *signifié* a *signifiant*.

2.7 Komunikativní přístup

Aplikací předchozích metod do praxe se však ukázalo, že ani toto chápání jazyka nepomohlo vytvořit universální způsob, který by vyřešil veškeré problémy cizojazyčné výuky. Proto se během 60. let 20. století začaly rozvíjet snahy o syntézu předchozích metodických tendencí. Esenciální prvkem nového přístupu byl důraz na komunikativní charakter výuky, odtud tedy označení *komunikativní přístup*. (Puren, 2002).

Zaměříme-li se na francouzskou cizojazyčnou metodologii, s komunikativním přístupem došlo k velkému převratu v její odborné terminologii. Termín „*la méthode*“ nebo „*la méthodologie*“ je od této doby nahrazen pojmem „*l´approche*“. Jedná se o plynulý přechod od ustanoveného metodologického systému zaměřeného na studium jazyka po *přístup*, který může být chápan jako doporučenou metodologii, kterou nelze považovat za dogma (Puren, 2002).

V první etapě éry komunikativního přístupu došlo k nahrazení tradiční cizojazyčné výuky, která se zaměřovala na studium jazyka (s důrazem na gramatiku a slovní zásobu), na výukové situace, jež vycházejí z každodenní reality a jsou zaměřené na praktičnost a schopnost dorozumívat se. Namísto postupného osvojování gramatiky dochází k postupnému osvojování situací, jejichž cílem je osvojení „*compétence de communication*“ neboli komunikační schopnosti.

Níže uvedeme (viz Tabulka 5) základní principy nového přístupu:

Tabulka 5: Komunikativní přístup

Cíl: rozvoj samostatnosti žáka; osvojení komunikační schopnosti
Gramatika: induktivně, přes osvojování situací
Slovní zásoba: vychází z výukové situace
Jazykové kompetence: všechny 4 kompetence, viz níže
Mateřský jazyk: ano, ale eliminován

Mezi představitele nového směru řadíme např. Candlina a Widdowsona, vycházející zejména z teorií britských lingvistů Firtha a Hallidaye, Wilkinsona a další zástupce britské aplikované lingvistiky, kteří se zaměřovali především na funkční a komunikativní potenciál jazyka a jeho zahrnutí do školního kurikula.

Jak uvádí Brown (2007), principy komunikačního přístupu přetrvávají v modifikovaných podobách dodnes. V současné didaktice cizích jazyků je nalezneme zejména v podobě CLT neboli *Communicative Language Teaching*.

2.7.1 Jazykové kompetence

I komunikativní přístup se přes veškerá svá pozitiva a přínosy nevyhnul kritice. Často vytýkaným bodem se stal fakt, že docházelo k degradaci jazyka a snižování znalosti o jazyce samotném. Také učitelé se ohrazovali, že jejich posláním je učit jazyk, nikoliv komunikaci. Z tohoto důvodu se během 80. let 19. století otevírá diskuse o otázce vymezení cílů cizojazyčné výuky. Zavádí se 4 dílčí kompetence (porozumění textu, porozumění řeči, produkce textu a produkce řeči)[11], jež dohromady tvoří kompetenci komunikační. Tyto podkategorie mohou být v běžné výuce zastoupeny v podobě různých činností, jejichž příklady jsou uvedeny níže (viz tabulka 6):

Tabulka 6: Jazykové kompetence

Produkce řeči	Hlasité čtení textu, spontánní mluvený projev, zpívání, souvislý monolog
Produkce textu	Tvorba plakátů, psaní zpráv, imaginativní samostatný projev, psaní dopisů
Porozumění řeči	Poslech hlášení a médií, poslech rozhovorů a pokynů
Porozumění textu	Četba korespondence, informací, pokynů

Vzhledem k tomu, že se již hlavní důraz neklade na výuku a učení, ale klíčovým aktérem tohoto procesu je samotný žák/student, dochází k radikální změně v chápání cizojazyčné výuky a její metodiky. Cílem tedy je, aby byl žák doveden k tomu, že se sám dokáže vyjádřit, vyhledat informace či osvojit si způsoby k vlastnímu rozvoji. Tímto se tedy objasňuje myšlenka „naučit se komunikovat“, která v sobě zahrnuje výše zmíněné dílčí kompetence.

Jak uvádí Puren (2002), další změnou je substituce učiva (fr. „*texte*“) tematickými oblastmi (fr. „*thème*“). Charakteristickým rysem témat je jejich jednotnost. Téma je velmi

[11] Komunikativní přístup byl v roce 1982 Radou Evropy prohlášen za doporučený způsob cizojazyčné výuky. Jeho klíčové myšlenky jsou ukotveny ve Společném evropském referenčním rámci pro jazyky (SERR).

často zprostředkováno právě výše zmíněným textem, což umožňuje komplexnější rozvoj všech 4 jazykových kompetencí.

Vzhledem k postupnému vývoji a úpravám SERR dochází k formování nových strategií také v oblasti cizojazyčné výuky. Jak se dále uvádí v publikaci Společný evropský referenční rámec pro jazyky (2002), definice často hovoří o zavedení aktualizovaného přístupu, tj. perspektivy komunikačně-akční, kterou můžeme chápat jako vzájemný vztah mezi učením se daného cizího jazyka (úkol – „*la tâche*“) a jeho využití v sociální realitě (činnost, jednání – „*l'action*“).

Aktuální cíle SERR, legislativní zakotvení cizojazyčného vzdělávání na českých ZŠ a současnou situaci v cizojazyčné metodice více rozebereme v následující kapitole.

3 JAZYKOVÁ POLITIKA EU V ČESKÉ REPUBLICE

3.1 SERR (Společný evropský referenční rámec)

Společenský evropský referenční rámec poskytuje obecný základ pro vypracovávání jazykových sylabů, směrnic pro vývoj kurikulí, zkoušek, učebnic atd. v celé Evropě. V úplnosti popisuje, co se musí studenti naučit, aby užívali jazyka ke komunikaci, a jaké znalosti a dovednosti musí rozvíjet, aby byli schopni účinně jednat (SERR, 2002, s. 1).

V dokumentu je vymezen hlavní cíl cizojazyčného vzdělávání, který chápe jako „*podporu příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami*." SERR se dále zabývá důvody, proč je společný evropský rámec tak důležitý, neboť např. podporuje mnohojazyčnost[12] dané společnosti, jež značí znalost většího počtu jazyků a jejich možné benefity v reálném životě. Jmenuje jednotlivá kritéria a účely, ke kterým má dokument sloužit.

Jedním z klíčových prvků SERR je definice tzv. společných referenčních úrovní, které popisují úroveň ovládání a znalosti daného cizího jazyka. Dle SERR (2002, s. 23) existuje obecná shoda o počtu a povaze úrovní. Jedná se o klasické schéma: začátečník - úroveň A; středně pokročilý – úroveň B a pokročilý - úroveň C (viz tabulka 7). Ve všech třech případech dále rozdělujeme nižší a vyšší úroveň osvojení jazyka.

Tabulka 7: Referenční úrovně SERR

A – uživatel základů jazyka (**A1** – *Breakthrough* nebo „Průlom"; **A2** – *Waystage* nebo „Na cestě")
B – samostatný uživatel (**B1** – *Threshold* nebo „Práh"; **B2** – *Vantage* nebo „Rozhled")
C – zkušený uživatel (**C1** – *Effective Operational Proficiency* nebo „Účinná operační způsobilost; **C2** – *Mastery* nebo „Zvládnutí")

Pozn. Převzato z SERR (2002, s. 23).

SERR byl v české verzi publikován poprvé v roce 2002 Univerzitou Palackého v Olomouci na objednávku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. První výtisky

[12] Mnohojazyčnost (neboli multilingvismus) je v českém pojmosloví často zaměňován s pojmem vícejazyčnost (neboli plurilingvismus). SERR oba pojmy odděluje, nicméně je evidentní jejich vzájemné úzké propojení.

byly rozšířeny především mezi odbornou pedagogickou veřejnost. V současné době je kompletní znění tohoto dokumentu volně dostupné také široké veřejnosti na internetových stránkách: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky. Anglická a francouzská verze je poté k dispozici na stránkách Rady Evropy: https://www.coe.int/EN/web/common-european-framework-reference-languages/#TopOfPage.

3.2 Evropské jazykové portfolio

Dokladem o tom, jak ovládáme cizí jazyky a jaký je náš pokrok v jejich osvojování, je dokument EJP, tedy Evropské jazykové portfolio. Portfolio vychází z 6 úrovní osvojení jazyka, jež jsou definovány v SERR[13]. Skládá se celkem ze tří hlavních částí: jazykového pasu (záznamy o uživateli), jazykového životopisu (přehled používaných jazyků, sebehodnocení) a vlastních sbírka podkladů v podobě dokumentů, souborů, osvědčení.

Cílem EJP je nejen shromáždění dosavadních úspěchů, ale především motivace a stanovení cílů do budoucna nebo reflexe vlastního způsobu přístupu k osvojování daného jazyka. Pomáhá tedy k tomu, abychom se lépe a efektivněji učili a dokázali sami sebe ohodnotit.

3.3 Evropa 2020

V reakci na předchozí Lisabonskou smlouvu, která vzešla ze zasedání v Lisabonu v roce 2000 a v souvislosti s programem „Vzdělávání a odborná příprava 2010“ neboli ET 2010, který měl vést EU k vyspělejší znalostní ekonomice světa, byl v květnu 2009 přijat nový koncept pod názvem ET 2020 (neboli *Education and Training 2020*; česky Vzdělávání a odborná příprava 2020).

Vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení:

1. realizovat celoživotní učení a mobilitu;
2. zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy;
3. prosazovat spravedlivost, sociální soudružnost a aktivní občanství;

[13] Viz. Kapitola 3.1.

4. zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy (MŠMT, ET 2020).

Tento strategický rámec řeší mj. otázku propojení oblasti školství a politiky, nutnost spolupráce s mezinárodními organizacemi aj. Jeho české znění je dostupné na stránkách MŠMT: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave.

3.4 RVP ZV (Rámcový vzdělávací program základního vzdělávání)

Nejaktuálnější znění kurikulárních dokumentů vymezujících charakteristiky a cíle vzdělávání vstoupilo v platnost ke dni 1. 9. 2017[14]. Rámcové vzdělávací programy nahradily dřívější tradiční školské osnovy a zavedly mj. několik reforem jako je vymezení klíčových kompetencí nebo definici jednotlivých Vzdělávacích oblastí a jejich vzájemné propojení.

Rámcové vzdělávací programy se vydělují dle jednotlivých období na: předškolní, základní a střední vzdělávání. Vzhledem k charakteru naší práce se budeme zabývat konkrétním RVP týkajícím se základního vzdělávání se zaměřením na cizojazyčné vzdělávání.

3.4.1 Podoblast Další cizí jazyk

Vymezení a cíle výuky cizích jazyků jsou v rámci RVP ZV ukotveny ve vzdělávací oblasti *Jazyk* a *jazyková komunikace*, která mj. zahrnuje podoblast Český jazyk a literatura, Cizí jazyk a Další cizí jazyk[15]. Oblast Cizí jazyk a Další cizí jazyk pomáhá k lepší orientaci v rámci Evropy a celého světa, zvyšuje interkulturní porozumění a toleranci. Konkrétní požadavky na dosaženou úroveň vzdělání vycházejí z SERR a měli by odpovídat referenčním úrovním A2 (Cizí jazyk) a A1 (Další cizí jazyk.)

Volba konkrétního cizího jazyka závisí na individuálním rozhodnutí školy. Doporučuje se však vyučovat angličtinu jako první cizí jazyk, neboť je stále považována za jazyk celosvětový otevírající studentovi další příležitosti v oblasti profesního a osobního rozvoje. Jak uvádí studie z roku 2017 *Key Data on Teaching Languages at*

[14] Tato aktualizace byla vydána k březnu 2017, je platná k 1. 9. 2017. Dostupné z webu MŠMT: http://www.msmt.cz/file/41216/

[15] Zásadní změnou bylo zavedení povinnosti vyučovat Další cizí jazyk nejpozději od 8. ročníku ZŠ z roku 2013. Dříve byla tato vzdělávací podoblast považována za volitelnou.

School in Europe dostupná z portálu EURYDICE[16], nejčastěji vyučovaným prvním jazykem v rámci EU je právě angličtina se zastoupením 97 %, následuje francouzština s 34 %, dále němčina s 23 % a poté španělština, ruština a italština s méně než 20 %.

Z důvodu geografické blízkosti německy hovořících zemí je však třeba v českém kontextu zdůraznit právě důležitost výuky němčiny. Mezi další jazyky vyučované na druhém stupni českých ZŠ patří také francouzština a ruština.

[16] Dostupné z: https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/0/0d/KDL_Eurydice_Brief_finals.pdf

4 SOUČASNÁ SITUACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

V předchozích kapitolách jsme nastínili stručné charakteristiky a vývoj cizojazyčných metod, které přímo či nepřímo ovlivnily formování současné didaktické scény. Je evidentní, že nejstarší z metod, gramaticko-překladová metoda[17], nemá již v současné metodické sféře až tak dominantní postavení, jako tomu bylo v dřívější době. Nelze však s definitivní platností říci, že by byla zcela vymýcena z pedagogického kontextu. Pozůstatky „klasické“ výuky jazyků, tj. pasivní výklad gramatických struktur a mechanické opakování pravidel byly ještě ke konci 80. let 20. století silně zakořeněny v českém školním kurikulu.

Po období četných experimentů a reakcí na klasickou gramaticko-překladovou metodu došlo k relativnímu ustálení až s příchodem komunikativního přístupu[18], který je považován za mezník cizojazyčné výuky. Tento přístup, známý od 70. let 20. století si za cíl kladl rozvoj komunikativní kompetence. Jakými nástroji a způsobem tohoto cíle učitel dosáhne, však nebylo přesně definováno. I když termín komunikativní metoda, či komunikativní přístup může svádět k domnění, že se jedná o směr zaměřený výhradně na ústní projev studenta, ve skutečnosti je velmi podstatné, aby se dodržovalo vyrovnané zastoupení všech jazykových kompetencí, tj. čtení, psaní, poslech a mluvení.

I přes přínos komunikativního přístupu nelze opomíjet poznatky a trendy z předešlých metodických směrů. Z tohoto důvodu se v posledních letech začala prosazovat metodika založená na eklekticismu, tj. přístupu umožňujícímu učiteli ponechat volnost při výběru potřebných technik a metod pro výuku.

4.1 Pragmatismus a klíčové kompetence

Současné metodické trendy jsou zaměřeny jednak prakticky, ale především zohledňují individualitu žáka. Důraz je kladen na vykonání různých praktických úkolů, jejichž cílem je rozvoj mnoha schopností jako např. kooperovat, komunikovat či objektivně vnímat realitu. Žák je považován za společenského aktéra, který má za úkol splnit různé úkoly nejen lingvistického charakteru. Cílem výuky je tedy vyvážený rozvoj

[17] Viz. Kapitola 2.1.
[18] Viz. Kapitola 2.7.

klíčových kompetencí[19], které žák následně využije a dále zdokonaluje v průběhu svého života.

4.2 Individualismus

Dle Janíkové (2011) je ke zvýšení efektivity soudobé výuky cizích jazyků třeba se primárně koncentrovat více na žáka a jeho individuální potřeby než na inovaci didaktických postupů a učebních materiálů. V této souvislosti je důležité opřít se o poznatky vědeckých disciplín se zaměřením na psychologii, pedagogiku a obecnou didaktiku. Jsou to např. autorky C. Riemer (1997) nebo G. Lojová (2005), které se zabývají otázkou individuálních zvláštností žáků při učení se cizímu jazyku.

Lojová (2005) zkoumá jednotlivé charakteristiky individualit žáků a dělí je do tří skupin na základě jejich stability. Do první skupiny řadí charakteristiky stálé, pevně dané (funkce mozku, paměť, percepce); druhá skupina zahrnuje charakteristiky proměnné ovlivnitelné vnějšími faktory (vývojové zvláštnosti, poznatky o jazykovém nadání, styly učení); poslední skupina je tvořena charakteristikami proměnnými, které jsou poměrně nestabilní a celkem snadno ovlivnitelné vnějším působením, tj. působením učitele a jeho stylem výuky (např. emoce, postoje či strategie učení).

Riemer (1997) naopak dělí faktory ovlivňující osvojování cizího jazyka do dvou skupin, tj. na endogenními faktory, kam řadí např. věk, předpoklady k učení se cizím jazykům, afektivní proměnné – motivace, emoce, osobnost žáka a jeho učební styly a strategie; a exogenními faktory, kam spadá samotný proces výuky, sociální původ, vztah k dané kultuře a interakci.

Janíková (2011) sumarizuje, že mají obě uvedené klasifikace některé aspekty velmi podobné či dokonce sdílené. Tyto aspekty se projevují individuálně a mohou se vzájemně propojovat a ovlivňovat. Velkou mírou také přispívají k formování teorií cizojazyčné výuky.

Z výše zmíněného vyplývá, že v současné cizojazyčné metodice nedominuje pouze jeden hlavní metodický směr, ale existuje několik různých variant, které můžu učitel ve výuce použít. V mnoha případech se ale zdůrazňuje jejich humanistické zaměření, tj. celkový rozvoj osobnosti jedince. I při výběru méně tradiční metodiky při

[19] Klíčové kompetence žáka (kompetence k učení, k řešení problémů, sociální a personální, činnostní a občanské) jsou ukotveny v dokumentu RVP ZV.

výuce, je ale velmi závazné dodržovat stanovené cíle zakotvené v aktuálním RVP a jednotlivých školních vzdělávacích programech.

V následující kapitole se budeme v teoretické rovině zabývat jednou ze současných alternativních metod, tj. metodě TPR. Představíme její principy a především techniky, pomocí kterých ji můžeme zařadit do výuky cizích jazyků.

5 TPR (Total Physical Response) - metoda celkové fyzické odpovědi

V předchozích kapitolách jsme se věnovali vysvětlení pojmu metoda a metodologie jak v českém, tak francouzském pedagogickém kontextu, dále jsme uvedli některé metodické klasifikace, a poté jsme se koncentrovali na metody cizojazyčného výuky, které svou evolucí zásadně ovlivnily tendence moderního vyučování. Tímto jsme dospěli ke klíčovému oddílu naší práce, tj. konkrétní alternativě nesoucí název TPR (*Total Physical Response*), neboli v českém překladu metoda celkové fyzické odpovědi, kterou v následujících kapitolách teoreticky představíme a poté ji aplikujeme ve školní praxi.

5.1 Teoretický základ

Autorem TPR je emeritní profesor psychologie James Asher současně působící na kalifornské univerzitě San José University. Asher vystudoval psychologii, dále se ve svém doktorandském studiu věnoval lingvistice a mj. také prováděl výzkumy v oboru psychologie vyučování. Ve svém bádání zaměřeném na osvojování si cizího jazyka primárně čerpal z teorie učení a vývojové a humanistické psychologie.

V publikaci *Learning Another Language Through Actions* (2009), jež zahrnuje nejen základní principy a postupy TPR metody, ale také cenné rady a doporučení, jak metodu efektivně aplikovat, vychází z předpokladu, že hlavním úspěchem k akvizici cizího jazyka u dospělých osob je použití takových postupů, které přirovnává k osvojování mateřštiny v raném dětství. Autor dále tvrdí, že způsob, kterým jednáme s dětmi, zahrnuje primárně direktivní rozkazy a nařízení, které v dětech evokují fyzickou odezvu, aniž by bylo třeba mít předchozí verbální znalosti. Z toho vyplývá, že by dospělí měli při výuce následovat stejné postupy. Asher (2009) je mimo jiné přesvědčen o pozitivním dopadu daného stylu výuky na emoční cítění jedince. Zdůrazňuje fakt, že metoda založená na principu interakce a hry eliminuje vznik stresových situací, a naopak přispívá k vytváření pozitivního přístupu, který usnadňuje proces učení se.

5.2 TPR a činnost pravé hemisféry

Cizojazyčná výuka založená na principu TPR metody je srovnávána s procesem akvizice mateřského jazyka. Na základě této souvislosti hovoříme o třech principech učení se: poslechu, pozorování a imitaci, které probíhají za pomoci sluchového, vizuálního a pohybového vnímání reality (Larsen-Freeman, 2000). Zastánci TPR jsou přesvědčeni, že touto kombinací vzniká ideální prostředí pro osvojování cizího jazyka.

Vzhledem k tomu, že při osvojování mateřského jazyka dochází nejprve k rozvoji sluchových vjemů a porozumění toho, co bylo řečeno, aniž by dotyčný byl schopen aktivně odpovídat, či konkrétní slovo nebo frázi reprodukovat, stejný postup se objevuje také při cizojazyčné výuce dle TPR. Autor metody je přesvědčen, že k aktivní produkci řeči nesmí být žáci za žádných okolností nuceni, neboť jsou sami schopni vycítit, kdy jsou připraveni na komunikaci v cíleném jazyce. Jakmile začnou spontánně produkovat řeč, je třeba brát na vědomí, že jejich projev nebude dokonalý a bude obsahovat malé chyby, které se však postupem času odstraní (Asher, 2009).

Za stěžejní považuje Asher (2009) při výuce jazyků funkci mozku a jeho dvou hemisfér. V souvislosti s metodou TPR preferuje činnost pravé hemisféry, kterou definuje jako „neverbální“ či „němou“. Tento fakt však nijak nebrání v porozumění vyřčeného tvrzení, či povelu. Níže uvedeme příklad odlišného zpracování informací a následnou reakci obou hemisfér (viz tabulka 8). V případě, že se zaměřujeme na funkci levé hemisféry, klademe důraz na verbální odpověď a schopnost práce s informacemi jako např. systematizaci, kategorizaci, produkci anebo zapamatování si. Často hovoříme o krátkodobém efektu dané činnosti. Jestliže se zaměříme na reakci pravé hemisféry, jedná se sice o neverbální odezvu, ale povel je na základě pokynu vykonán. Hovoříme se o dlouhodobé zapamatování daného podnětu. Pro ilustraci uvádíme konkrétní příklady činností, jež vyžadují zapojení jednotlivých hemisfér.

Tabulka 8: Funkce levé a pravé hemisféry

Procesy vyžadující funkci **levé hemisféry**	Procesy vyžadující funkci **pravé hemisféry**

Analýza, argumentace, diskuse, hodnocení, kritika, mluvení, odůvodnění, poradenství, racionalizace, vysvětlení	Demonstrace, dotýkání se, gestikulace, hra, chůze, ilustrace, jednání, kreslení, pohyb, ukazování, užívání metafor, vyprávění příběhů, zpívání

Pozn. Převzato z Asher (2009, oddíl 3, s.7)

5.3 Předchůdci a současníci TPR

Z výše zmíněného vyplývá, že hlavní idea TPR není v metodickém kontextu něčím zcela inovativním. Společné rysy a znaky (tj. poslouchání instrukcí v cíleném jazyce, eliminace mateřštiny, žádný nátlak na produkci řeči) můžeme pozorovat už v názorech Viëtora a zejména jeho následníka Gouina, jejichž činnost je spojena s ideovým základem přímé metody[20]. Dle Ashera (2009) jsou dalšími zástupci, kteří sdílí obdobné pedagogické názory a při výuce preferují činnost pravé hemisféry, např. H. Winitz nebo G. Lozanov. Jak dále uvádí, H. Winitz je autorem přístupu „The Learnables". Při výuce dle této metody žák naslouchá slovům, větám a příkazům v cíleném jazyce a následně si je asociuje s uvedenými obrázky. Z obrazového kontextu si poté odvodí význam slov.

Další strategií, která se opírá o činnosti pravé hemisféry mozku je sugestologie[21] G. Lozanova. Její hlavní myšlenkou je zmírnění kritické činnosti levé hemisféry, která se zapojuje do osvojování nového jazyka. Tento negativní vliv se projevuje zejména tím, že dochází ke kritickému hodnocení a odmítání všeho, co mozku není známé. Lozanov (in Asher, 2009) je přesvědčen, že k lepšímu porozumění cíleného jazyka nelze dospět pouze na základě vysvětlování určitých pravidel a překládání vět, neboť se tak vytrácí autenticita a do jisté míry také věrohodnost daného tvrzení. Z tohoto důvodu představuje v rámci svého přístupu tzv. *role play* neboli hraní rolí, ve kterém každý žák/student obdrží novou identitu (jméno, profesi, oblast, rodinné zázemí) a stane se tak na určitou dobu zcela jinou osobu. Tímto způsobem dojde k potlačení levé hemisféry mozku, a naopak preferenci jeho pravé části.

[20] Viz Kapitola 2.2.

[21] G. Lozanov je autorem sugestologie, která je díky své aplikaci do pedagogiky označována také pojmem sugestopedie. Nedílnou součástí tohoto přístupu jsou prvky jako dekorace, uspořádání třídy, autorita učitele, a především zvukový doprovod navozující relaxační účinky podobné těm používaným při terapiích. Klíčovým je poté samotná sugesce (Lozanov, 1978).

TPR je mj. často srovnávána se *Silent way* C. Gattegna nebo s *Natural Approach* S. Krashena a T. Terella. První zmíněná alternativa, the Silent Way, se shoduje s TPR v používání povelů jako způsobu formace žákova porozumění jazyku. Rozdílný je však postoj k samotné produkci řeči. Autor Silent way lpí na „vypilování“ správné výslovnosti hned od prvopočátku výuky cizímu jazyku. Dalším rozdílem je přístup k motorické činnosti žáka, kdy žák nereaguje celým pohybem těla, ale v sedě zachází s danými předměty (Larsen-Freeman, 2000).

V Krashenově a Terellově (1983) *Natural Approach* můžeme nalézt ještě mnohem větší podobnost. Tato metoda, stejně jako TPR, klade důraz na přirozené osvojování cizího jazyka, nikoliv jeho cílené učení se. Rozdíl je pouze v užití konkrétní terminologie. Krashen a Terell (1983) vnímají proces učení jako vědomý příjem informací a akvizici jako nevědomé osvojení návyků dle konceptu S. Freuda, zatímco hlavní myšlenky TPR se vztahují na chápání obou pojmů na základě funkci levé (učení se) a pravé hemisféry (akvizice).

5.4 Aplikace metody do cizojazyčné výuky

Dle Ashera (2009) neexistuje jednoznačně determinovaný vzorec, na základě kterého by měl učitel postupovat při sestavování plánů svých hodin, chce-li využít prvků metody TPR. Je tedy přípustné začít výuku např. povely typu „stoupni“, „sedni“, „běž“ nebo lze zvolit odlišný postup jako např. „běž k tabuli“, „uchop křídu“, „namaluj dům“. Není vyloučeno ani aplikování různých scének, či hraní her. Z toho vyplývá, že důležitý není konkrétní obsah, ale především fakt, že se při použití metody držíme stěžejné myšlenky, tj. zapojení pravé hemisféry do cizojazyčného vzdělávání. Garcia (2001) dodává, že pro optimální výsledky působení TPR by se při prezentaci nových povelů nemělo přesáhnout pravidlo 3 nově prezentovaných slovíček či krátkých frází.

Cirafesi (1995) uvádí logickou posloupnost několika TPR technik, která by měla být při výuce dodržována. Při prezentaci nového učiva, je naprosto stěžejní, aby učitel fyzicky předváděl konkrétní vyslovené povely. Nejdříve sám, poté společně s žáky. Jakmile bude porozumění daného slovního spojení dostatečně procvičeno, učitel jej opět zopakuje, ale tentokrát zaváhá s jeho vykonáním a vyčká, dokud jej žáci nepředvedou sami. Dalším krokem techniky je přenechání zodpovědnosti na samotném žákovi. Učitel vysloví povel a ukáže na žáka, který má za úkol následně vykonat. Díky tomuto lze určit,

zda je žák schopen povelu dostatečně porozumět a adekvátně na něj reagovat. Jako poslední se používá vzájemná kombinace několika procvičených povelů.

Model → Together → Hesitate → Alone → Jumble

Obrázek 1: Posloupnost technik aplikace TPR (Cirafesi, 1995, s. 22)

Dalším aspektem, který je třeba zdůraznit v souvislosti se zavedením metody TPR do výuky, je možnost jejího využití jako doplňujícího a obohacujícího didaktického materiálu. V praxi to může znamenat, že učitel, který ve svých hodinách běžně používá určitou jazykovou učebnici, shromáždí slovní zásobu z některé z následujících lekcí a implikuje ji do zásad TPR. Za normálních okolností by si tedy žáci během klasické výuky osvojovali nová slovíčka např. tradičním překladem do mateřštiny a následným memorováním. Jestliže začleníme do výuky prvky výše zmíněné alternativy, žáci se seznámí s danými slovíčky nenásilně a beze stresu, a navíc si vytvoří stabilní jazykový základ pro další přijímání nových informací. Dalším pozitivem může být fakt, že pro ně probíraná látka nebude zcela neznámá, neboť si již určitou část osvojili (Asher, 2009).

5.5 Aktivity v rámci TPR výuky

Jakmile jsou žáci schopni adekvátní reakce na dané povely, je vhodné do výuky začlenit další pracovní techniky a postupy, které slouží nejen k prezentaci nového učiva, ale také k procvičení a fixaci toho předešlého. Jednou z nejběžněji užívaných technik je dle Garcii (2001) tzv. *řetězová reakce povelů*. V praxi to znamená seskupení několika povelů dohromady jako např.:

„Stoupni.“ „Sedni.“

„Stoupni.“ „Běž.“ „Zastav se.“ „Sedni.“

„Stoupni.“ „Běž.“ „Zastav se.“ „Otoč se.“

Možným způsobem, jak plynule navázat na řetězové povely, je aplikace logických spojek, které slouží k navození vyšší koherence mluveného projevu. Doporučuje se začít nejčastěji užívanou spojkou „a“, kterou je třeba důrazně procvičit. Poté lze přidal další spojovací výrazy jako např.: poté, nyní, nejdříve, před, během, aj.

Další možností, jak zároveň opakovat již probrané pokyny a mezitím prezentovat nové učivo, je *kombinace* různých povelů a jejich uspořádání do komplikovanějších

struktur. Cílem techniky je rozšíření schopnosti žáka komplexněji porozumět probíranému učivu.

Tzv. *výměna rolí* je technikou, která již vyžaduje určitou pokročilost, neboť se sám žák nachází v roli toho, který dává pokyny ostatním. Tuto aktivitu tedy není vhodné zařazovat do prvních vyučovacích hodin. Ideální čas pro její integraci je rozmezí 10-20 odučených hodin. Tato čísla jsou však pouze doporučením, nikoliv dogmatem, protože sami žáci učitelovi poskytnou dostatek indicií k tomu, že jsou na produkci řeči, v našem případě povelů, připraveni (Asher, 2009).

Asher (2009) dále tvrdí, že k tomu, aby žáci postupně sami začali komunikovat, slouží např. technika „*obrazové nápovědy*“. Učitel rozdá kartičky s obrázky reprezentující různé povely. Následně žáky vyzve, aby na ně verbálně reagovali, utvořili z nich pokyny a zadali je svým spolužákům k fyzické demonstraci.

Jednou z dalších dílčích technik výuky TPR je tzv. *vyprávění příběhů* (*storytelling*) propagované svým autorem Toddem McKayem (2004). Její využití je velmi efektivní, neboť zahrnuje několik aspektů rozvíjejících nejen lingvistické kompetence žáka, ale také jeho kulturní povědomí a také motorickou činnost. Asher (2009) doplňuje, že jedním z kritérií určení efektivity této techniky je dostatečné osvojení slovní zásoby cíleného jazyka. Až poté, kdy je splněna tato podmínka, lze po žácích požadovat sestavení krátkého příběhu o maximálním rozsahu 3-4 vět.

5.6 Aplikace gramatiky

Zaměříme-li se na výklad gramatických pravidel, Asher (2009) uvádí zajímavá zjištění z výzkumů aplikace TPR svými kolegy a následovateli. Po odučení zhruba 60-65 hodin pouze dle zásad TPR došlo k tomu, že se sami žáci začali dožadovat toho, aby jim byla předložena základní gramatická pravidla. Zcela esenciální bylo v tomto případě tvrzení, že se sami cítili být „připraveni“.

Spolu s představením gramatiky velmi úzce souvisí také otázka zabývající se problematikou, jak zprostředkovat žákům určité gramatické nejasnosti či specifika jazyka, jež bezprostředně souvisí s žákovou kompetencí porozumění a produkce textu. Jako doporučený postup při začlenění rozvoje těchto dovedností se uvádí opětovné využití slovních výrazů či povelů, které si žáci osvojili již v předchozích hodinách. Po absolvování zhruba 10 TPR hodin, je vhodné tyto výrazy zaznamenat na tabuli nebo

žákovi poskytnout podpůrný didaktický materiál, např. v podobě pracovního listu (Asher, 2009).

Dalším esenciálním prvkem, který v souvislosti s výukou gramatiky zmiňuje autor TPR ve své publikaci je přechod od výuky rozkazu (imperativu) k oznamovacímu způsobu (indikativu). Na základě jazykovědných pravidel je možné dokázat, že základní gramatické principy jsou zakotveny již ve způsobu rozkazovacím, a tudíž je dle zastánců TPR přechod k aplikaci indikativu formalitou (Asher, 2009).

5.7 Evaluace

Garcia (2001) navrhuje jako možný způsob evaluace a zpětné vazby ústní „přezkoušení“, které by probíhalo způsobem korespondujícím zásadám TPR výuky. Garcia předkládá učitelovi možnost tvorby malých kartiček obsahující pokyny, které by měl následně žák vykonat. Na základě přesnosti jejich žákova provedení je udělen určitý počet bodů, které následně slouží jako podklad k evaluaci. Jiným způsobem hodnocení může být např. spojení předložených obrázků s jejich psanou podobou. V obou případech je potřeba pokročilejší znalosti jazyka.

5.8 Komu je metoda určena?

Jak může vyplývat z výše zmíněného, TPR se zdá být ideální spíše pro žáky/studenty/dospělé, jež s daným cizím jazykem začínají. Autor metody je přesvědčen, že její aplikace je vhodná pro jakoukoliv úroveň žáka. Uznává však, že nejefektivněji funguje na začátečnících, a to z několika důvodů: předsudky v podobě strachu z něčeho nového a celkového přístupu je možné modelovat; snadnější porozumění nového učiva a osvojení slovní zásoby; účelem je, aby si žák situaci zažil a cizí jazyk uměl použít, tj. rozvoj lingvistické kompetence (Asher, 2009).

Asher (2009) dále uvádí, že ideální počet žáků v jazykové TPR třídě 20-25. Toto číslo není závazné. Experimenty dokazují, že metoda funguje i ve skupině o 10, nebo naopak až 60 studentech. Její aplikace však podstatně náročnější jak z časového, tak pedagogického hlediska.

5.9 Uspořádání prostoru ve třídě

Garcia (2001) konstatuje, že tradiční uspořádání lavic ve třídě, kdy žáci sedí v řadách, koresponduje s klasickou výukou směřovanou na funkci levé hemisféry. Pro aplikaci TPR, doporučuje rozdělení židlí na dvě poloviny a jejich uspořádání naproti sobě tak, aby vznikl prázdný prostor uprostřed, který slouží k volnému pohybu žáků při fyzických reakcích na učitelovy pokyny. Další možnou variantou je uspořádání židlí ve tvaru písmena U. V tomto případě opět musíme brát v potaz fakt, že žáci potřebují prostor pro danou motorickou činnost.

5.10 Zásady při aplikaci TPR

Cirafesi (1995) uvádí 8 základních principů, které musí učitel pochopit před tím, než aplikuje metodu TPR ve své třídě:

1. Učení se cizímu jazyku je spíše společenská aktivita než akademický proces; učitelova role je proces učení řídit.
2. Předávat menší objem informací a nezahrnovat žáky informacemi o jazyce. Informace několikrát zopakovat.
3. Omezit vysvětlování. Demonstrovat a aktivně zapojit žáky do výuky.
4. Klást důraz na sluchové vjemy. Ujistit se, že žáci dokáží porozumět daným slovním výrazům tím, že na ně reagují fyzickou odezvou. Až poté následuje osvojení správné grafické podoby slova.
5. Produkci řeči podporovat, ale nenutit.
6. Dát pozor na fonetickou podobu produkované řeči. Primárním cílem však není dokonalost. Žáky opravit pouze jednou, maximálně dvakrát.
7. Umožnit střídmého využití mateřského jazyka, pokud žáci potřebují. Učitel by měl vysvětlit principy aktivit v mateřštině, aby žáci porozuměli jejich cílům.
8. Zprostředkovat příznivé klima ve třídě.

Výše zmíněné zásady, techniky a doporučení se budeme snažit dodržet také během našeho výzkumu tak, aby došlo k jejich efektivnímu zařazení do školské praxe. Průběh výzkumu zaznamenáme v praktické části této diplomové práce.

PRAKTICKÁ ČÁST

6 AKČNÍ VÝZKUM

V této kapitole se zaměříme na stanovení výzkumných otázek a cílů, metod a technik sběru dat a jejich analýzy. Dále bude zmíněna etika výzkumu, charakteristika výzkumného prostředí a vzorku a v neposlední řadě plánování a fáze akčního výzkumu.

6.1 Cíl výzkumu a hlavní výzkumné otázky

V návaznosti na teoretická východiska byl proveden **akční výzkum**, jehož cílem byla aplikace metody TPR v hodinách francouzského jazyka. Záměrem bylo žáky zaktivizovat a zároveň eliminovat užití mateřského jazyka v cizojazyčné výuce.

S přihlédnutím k charakteru této práce byly stanoveny dvě hlavní výzkumné otázky a série doplňujících podotázek. První hlavní otázka se přímo týkala akčního způsobu šetření. Druhá otázka byla položena v širším kontextu a byla vyhodnocena kvalitativním způsobem.

Dva typy výzkumných otázek:

A/ Hlavní výzkumná otázka pro akční způsob výzkumu zněla:

Jakým způsobem lze zařadit TPR metodu do vyučovací hodiny francouzského jazyka na české základní škole?

Doplňující otázky byly stanoveny následovně:

Jak žáci reagují na metodu TPR v hodinách francouzštiny?

Jak reflektuje TPR provázející učitel cizích jazyků na ZŠ?

Podporuje metoda TPR rozvoj jednotlivých jazykových kompetencí žáka? Jak konkrétně?

B/ Hlavní výzkumná otázka pro kvalitativní způsob výzkumu zněla:

Jaké faktory ovlivňují aplikaci TPR do výuky?

Podotázky byly zaměřeny na identifikaci faktorů z hlediska:

Jaké faktory ovlivňují TPR z hlediska výzkumníka?

Jaké faktory ovlivňují TPR z hlediska žáků?

Jaké faktory ovlivňují TPR z hlediska daného předmětu?

6.2 Metodologie výzkumu

Otázce vymezení aplikovaného akčního výzkumu se v metodologickém svazku *Cesty pedagogického výzkumu* věnuje např. Janík (in Maňák & Švec, 2004, s. 51), který tvrdí že,

> nenajdeme v české odborné produkci práci, která by se uceleným způsobem vyslovovala k problematice akčního výzkumu v pedagogice. V různých pedagogických příručkách, slovnících a učebnicích je problematika akčního výzkumu řešena zpravidla v několika odstavcích, které shrnují to nejdůležitější.

Janík (in Maňák & Švec, 2004) pokládá akční šetření za tradiční součást empirického sociálního výzkumu, který formuje alternativu ke klasickému kvalitativnímu výzkumu. Výzkumná činnost je velmi úzce propojena s každodenní skutečností ve školní praxi a díky tomu ovlivňuje sociální realitu. Sociální dění ve škole je tedy hlavním předmětem výzkumu a výzkumník je chápan jako jeho spoluaktér.

Janík (in Maňák & Švec, 2004) následně uvádí, že za myšlenkového zakladatele akčního výzkumu je považován Kurt Lewin, který ve 40. letech 20. století začal prosazovat přístup „učitelé jako výzkumníci“ v rámci svého působení na kolumbijské univerzitě v USA. Jeho pokračovatel je Angličan L. Stenhouse, který chápe akční výzkum jako způsob, jak inovovat současnou školní realitu za předpokladu, že učitel akceptuje svou roli výzkumníka. Nejčastěji se však pojem *akční výzkum* spojuje se jménem J. Elliota, neboť právě on zavedl termín *action research* do pedagogické praxe. Do české pedagogiky se akční výzkum dostává až poslední dobou díky autorům E. Walterové (1995), D. Nezvalové (2002), T. Janíkovi (2004) nebo K. Šeďové a kol. (2016).

Klasickou definicí akčního výzkumu je tvrzení J. Elliotta, že „*akční výzkum je učiteli prováděná systematická reflexe profesních situací s cílem jejich dalšího rozvinutí*“ (Elliott, 1991, s. 1). Akční výzkum tedy vede učitele k sebereflexi a následnému hledání nových alternativních postupů, jež budou mít za cíl zlepšení dané reality. Je zaměřen nejen na žáky a učitele, ale také umožňuje spolupráci s ředitelem dané školy.

Jak jsme již nastínili výše, předmětem výzkumu je reálná školní situace. Charakteristickým jevem je aplikace cyklických intervencí, jež jsou následně evaluovány a reflektovány se záměrem plánování dalšího postupu. Podstatou tedy není metoda, ale spíše aktivita, činnost (Nezvalová, 2002).

Janík (in Maňák & Švec, 2004) popisuje jednotlivé fáze akčního výzkumu následovně: výchozím bodem je určitý problém, který nastal ve školní praxi. Učitel prožívá danou situaci, získává poznatky a uvědomuje si, že ve třídě něco nefunguje. Z tohoto důvodu se rozhodne podniknout akci, jejímž cílem je problém vyřešit. Existují tedy dvě základní fáze, tj. sběr poznatků o problému a následné řešení problémů, tedy akce. Elliott (1991) se zabývá fázemi akčního výzkumu detailněji. Je přesvědčen, že výzkum vždy čerpá z určité akce, která je reflektována. Poté je formulována praktická teorie, která obsahuje podněty pro další akci. Dochází tedy nejen k reflexi dané situace či problému, ale také plánování, jak jej následně řešit.

Domníváme se, že je podstatné uvést rozdíly mezi klasickým kvalitativním výzkumem a jeho možnou alternativou, tedy akčním výzkumem. Klasický výzkum je běžně prováděn osobou nezainteresovanou, tj. výzkumníkem, který se snaží dosáhnout co nejvyšší objektivity a zobecnění. Výzkumník formuluje hypotézy, které se snaží potvrdit za pomocí daného výzkumu. Výsledky zkoumání předkládá ve své práci a navrhuje možná doporučení. Naopak akční výzkum je prováděn právě učiteli, kteří jsou očitými svědky daných situací, které neustále evaluují a průběžně shromažďují informace k možné intervenci. Akční výzkum z velké částí vychází z potřeb školy a zejména konkrétního učitele. Plán výzkumu, stejně jako výzkumné otázky se v průběhu vyvíjí a může dojít k jejich změně. Výsledky jsou zpravidla subjektivní, neboť se jedná o vlastní jednání, zkušenosti a poznatky učitele.

6.3 Metody použité ke sběru dat

Vzhledem k tomu, že akční výzkum lze považovat za alternativu ke klasickému kvantitativnímu výzkumu, i v našem případě jsme využili ke sběru dat metody a techniky typické právě pro kvalitativního výzkumu.

6.3.1 Pozorování

Jako hlavní metoda výzkumu bylo zvoleno **pozorování**. Dle Gavory (2000, s. 76) „[p]*ozorování znamená sledování činností lidí, záznam* […] *této činnosti, její analýzu a vyhodnocení*.“ Pozorování tedy značí snahu o zjištění, co se reálně děje. Hendl (2016) navrhuje možné klasifikace výzkumného pozorování:

- pozorování *skryté* nebo *otevřené* (výzkumník informuje/neinformuje účastníky o průběhu pozorování)
- pozorování *zúčastněné* nebo *nezúčastněné* (míra participace výzkumníka na daném pozorování)
- pozorování *strukturované* nebo *nestrukturované* (postupuje se dle předem stanovených kritérií)
- pozorování v *umělé* situaci nebo v *přirozeném* prostředí

Pro tento typ výzkumu bylo zvoleno **pozorování skryté**, **zúčastněné** a **nestrukturované**. Žáci byli zkoumáni ve svém přirozeném prostředí, tj. ve školní třídě. Vzhledem k faktu, že byl výzkum prováděn v rámci povinné pedagogické praxe, výzkumník byl předem seznámen s pozorovaným terénem prostřednictvím komunikace s cvičným učitelem, který sloužil jako informátor.

Zúčastněné pozorování má hned několik výhod, a to zejména koncentrujeme-li se na jev, který ještě nebyl detailně zkoumán. V našem případě se tedy jedná o způsob aplikace metody TPR do běžné školní praxe. Zúčastněným pozorováním lze detailně vystihnout situace, jejich okolnosti, účastníky děje apod. Je třeba, aby byl výzkumník aktivní součástí daného výzkumu, sbíral potřebná data, interagoval se zkoumanými osobami a byl přítomen při jejich přirozeném vývoji v každodenních situacích. Vzhledem k tomu, že zúčastněné pozorování má dlouhodobý charakter (v řádu několika týdnů až měsíců), je pravděpodobné, že pozorované osoby se postupně začnou chovat přirozeně a otevřeně, což umožňuje výzkumníkovi získat důvěryhodné údaje (Gavora, 2000).

Hendl (2016, s. 197-204) uvádí, že v rámci tohoto typu pozorování je třeba dodržet 4 základní kroky. Prvním krokem je seznámení se s terénem a účastníky výzkumu. Tento krok se doporučuje aplikovat před tím, než dojde k zahájení výzkumu. Je vhodné spolupracovat s ředitelem školy, kolegy či nadřízenými. Druhým krokem je samotné pozorování, jehož primárním účelem je zachycení co nejvíce událostí. Rozlišujeme pozorování *popisné*, kterým výzkumník začíná; poté přechází v pozorování *fokusované*, kdy se zaměřuje na určité problémy a výzkum se zakončuje pozorováním *selektivním*, během kterého doplňuje zjištěná data o další příklady. Je důležité, aby došlo k zahrnutí aktivit jako je např. introspekce, vnitřní a vnější zkušenosti, dvojího účelu, tj. pozorování během aktivní účasti v dění aj.

V 1. fázi tohoto akčního výzkumu jsme aplikovali pozorování popisné, následovalo pozorování fokusované (se zaměřením na jazykové kompetence žáků) a v poslední fázi pozorování selektivní.

Dalším krokem je záznam získaných informací, jehož nejvhodnějším prostředkem jsou **poznámky z terénu**. Důležitá je struktura a organizace poznámek, která určuje kvalitu výzkumu. Obecně rozlišujeme poznámky *popisné* zaměřené na popis osob, aktivit, chování, rekonstrukce dialogů a poznámky *reflektivní* zahrnující reflexe použitých metod, hodnocení, problémů apod. Velmi častým způsobem, jak zachytit dění v terénu je vedení **deníku**. Tuto techniku jsme využili také v našem výzkumu. Posledním krokem zúčastněného pozorování je formulace závěru a odpoutání se od zkoumané skupiny.

6.3.2 Rozhovor

Ve výzkumu bylo kromě zúčastněného pozorování využito také metody rozhovoru neboli interview mezi výzkumníkem a cvičným učitelem. Jak objasňuje Gavora (2000, s. 110), „[s]*lovo interview je anglického původu a skládá se ze dvou částí. Inter znamená mezi a view znamená názor nebo pohled. Název naznačuje, že jde o interpersonální kontakt. Nejčastěji jde o kontakt tváří v tvář…*“

Miovský (2006) dělí rozhovor do tří základních skupin: *nestrukturované* interview, *polostrukturované* interview a *strukturované* interview. Pro tento výzkum byl zvolen rozhovor **nestrukturovaný**, a to z důvodu, že se velmi podobá běžnému rozhovoru, neboť konverzace probíhá spontánně a přirozeně. Velkou výhodou je také flexibilita a možnost směřování rozhovoru kdykoliv měnit. Jako nedostatek se ale může jevit hrozba odchýlení od stanoveného tématu nebo nízká kreativita při odpovědích dotazovaného. Naopak u strukturovaného interview je nutné dodržovat pevně stanovené pořadí otázek. Polostrukturované interview umožňuje jejich případnou změnu či doplnění. Je zřejmé, že v tomto případě nevýhodou může být nedostatečný prostor pro improvizaci a demonstraci individuality každé osobnosti, což může vést k jednotnosti odpovědí.

6.4 Etika výzkumu

Při realizaci výzkumného šetření jsme se soustředili na dodržení základních etických zásad, neboť zajišťují ochranu nejen cílené skupiny respondentů, ale také samotného badatele. Etika výzkumu souvisí především s dostatečnou informovaností účastníků ohledně okolností výzkumu, a také zachováním jejich soukromí a anonymity změnou určitých skutečností. Jak uvádí Walker (2013), každý participant má právo na ochranu osobních údajů.

Za účelem dodržení etických zásad nejsou ve výzkumu uvedeny údaje, jež by vedly k identifikaci jednotlivých účastníků výzkumu. Kapitoly 6.6 a 6.7 sice charakterizují výzkumné prostředí a výzkumný vzorek, informace jsou však uvedeny v obecné rovině. Zmiňujeme se tedy pouze o skutečnosti, že základní škola, ve které výzkum probíhal, se nachází ve městě Brně a má mnohaletou tradici. Konkrétnější informace jsou záměrně vynechány.

Kutnohorská (2009, s. 98) vyjmenovává základní principy etického chování následovně: „*úcta k lidem, respektování důstojnosti člověka, nonmalaficience (požadavek neškodit) a beneficience (prospěšnost), spravedlnost, informovaný souhlas, anonymita a důvěryhodnost.*“ Výše uvedené principy byly dodrženy.

6.5 Způsob získávání a analýzy dat

V této kapitole se zaměříme na způsob zpracování a interpretace shromážděných dat, pro které byla v kvalitativní části práce zvolena analýza pomocí **otevřeného kódování**.

Švaříček & Šeďová (2007, s. 211) považují otevřené kódování za „*univerzální a velmi efektivní způsob, jak nastartovat analýzu dat*.“ Autoři dále uvádějí, že při „*otevřeném kódování je text jako sekvence rozbit na jednotky, těmto jednotkám jsou přidělena jména a s takto nově pojmenovanými (označenými) fragmenty textu potom výzkumník dále pracuje*.“ Vzhledem k tomu, že se během výzkumu může objevit velké množství těchto fragmentů (*kódů*), je třeba je seskupit do kategorií (*kategorizace*) a jednotlivé kategorie pojmenovat. Obecně platí, že název kategorie by měl být obecnější než fragmenty, které ji tvoří. Výsledné kategorie dále obsahují několik subkategorií (Strauss & Corbin, 1999).

Autoři Řiháček & Hytych (2012) dále dodávají, že název otevřené kódování značí otevřenost k exploraci nových kategorií a subkategorií. Tento proces končí porozuměním stanoveného problému. Nicméně lze v šetření pokračovat tím, že výzkumník přejde k tzv. axiálnímu kódování. V našem výzkumu jsme k tomuto nepřistoupili, neboť jsme považovali za dostatečné identifikovat dané faktory, které aplikaci TPR ovlivňují.

Pro efektivní zpracování jednotlivých kategorií lze použít softwarový program Atlas.ti, Microsoft Office Word nebo techniku papíru a tužky. V našem případě byla zvoleno zpracování dat pomocí programu Microsoft Office Word.

V případě, že analyzujeme data pomocí otevřeného kódování, vhodným doplňujícím způsobem interpretace dat je technika vyložení karet, která umožňuje množství kódů (kategorií) zpracovat a následně přeformulovat v rámci utvořených kategorií. Jak upřesňuje Švaříček & Šeďová (2007, s. 226) „*výzkumník vezme kategorizovaný seznam kódů,* […] *kategorie uspořádá do nějakého obrazce či linky a na základě tohoto uspořádání sestaví text*…“.[22]

6.6 Charakteristika výzkumného prostředí

První etapou aplikace akčního výzkumu je sběr poznatků z reálného situace, jež byla východiskem pro tento typ výzkumu. Obecně lze konstatovat, že se jedná o interpretaci charakteristik konkrétního výzkumného prostředí a výzkumného vzorku.

Akční výzkum byl prováděn na brněnské základní škole s rozšířenou výukou cizích jazyků. Škola má více než stoletou tradici, čemuž odpovídá také její umístění v historické budově v oblíbené brněnské městské části. Vzhledem k tomu, že je její budova situována ve velmi atraktivní lokalitě v blízkosti veřejných odpočinkových prostranství s dobrou dopravní dostupností a občanskou vybaveností, lze konstatovat, že z externího hlediska působí výzkumné prostředí velmi příjemně.

Námi zvolená základní škola se v současnosti skládá celkem z 33 tříd, jež jsou rozprostřeny ve třech poschodích historické budovy. V přízemí a prvním patře, kde se nachází mj. zázemí školy – vrátnice, ředitelna nebo školní jídelna, jsou dále situovány

[22] Viz kapitola 7.2.

třídy 1. stupně. Ve druhém poschodí nalezneme specializované učebny a třídy 2. stupně, z nichž je většina velmi moderně zařízena. Nechybí ani vybavení v podobě interaktivních tabulí. Nejvyšší podkrovní patro patří jazykovým učebnám. Na škole jsou vyučovány celkem 4 cizí jazyky: angličtina, němčina, francouzština a ruština, z nichž má každý svou specializovanou učebnu. Jednotlivé jazykové třídy jsou přizpůsobeny cizojazyčné výuce jednak svým prostorovým uspořádáním, tj. stoly seskupeny do půlkruhu nebo modulově, ale také využitím podpůrných didaktických pomůcek, jako např. plakátů ilustrujících časování nepravidelných sloves, práce s geografickou mapou či historickými událostmi spojenými s konkrétní zemí. V jazykových třídách se také objevují žákovské práce v podobě projektů zpracovávajících různá témata z oblasti reálií.

Díky jazykovému zaměření školy je na cizojazyčnou výuku kladen velký důraz. S prvním cizím jazykem žáci začínají již v první třídě. Jedná se výhradně o výuku angličtiny. Druhý cizí jazyk je poprvé zaveden v 6. ročníku, kdy mají žáci v rámci tzv. jazykových tříd možnost volby ze škály tří dále nabízených jazyků. Výuka dalšího cizího jazyka probíhá s dotací tří vyučovacích hodin za týden.

6.7 Charakteristika výzkumného vzorku

Toto výzkumné šetření probíhalo v **6. ročníku** pod dozorem paní učitelky Alice[23], která celému procesu udělila souhlas. Paní Alice se tak stala jedním z klíčových aktérů celého výzkumu. Jednak poskytla badateli v úvodu cenné informace o žácích, ale také byla přítomna na všech šetřeních a mohla tak některé jevy společně s naší osobou reflektovat.

Celkový počet žáků v naší skupině činil 17, a to z důvodu, že došlo ke sloučení dvou tříd, tj. 6. C a 6. D. I když může takový počet žáků v jazykové třídě značně zkomplikovat efektivitu a individualizaci výuky, námi zkoumaný vzorek jedinců byl ale i přes nepříznivý počet velmi aktivní a jazykově zdatný, a tudíž tento fakt nelze považovat za omezující. Práce s žáky probíhala v termínu výukové praxe, tj. od 20. listopadu 2017 do 15. prosince téhož roku. Jednotlivá sezení s paní učitelkou Alicí probíhala již před zahájením praxe, v jejím průběhu, a také po jejím skončení. Paní Alice žáky průběžně informovala o zahájení výzkumu a také stručně představila netradiční způsob výuky, který bude v hodinách francouzštiny aplikován.

[23] Z důvodu zachování anonymity došlo ke změně jména učitelky.

Jak již bylo uvedeno výše, námi zkoumaná skupina obsahovala celkový počet **17 žáků**. Vzhledem k vysokému počtu žáků ve třídě a z důvodu zachování anonymity zainteresovaných jednotlivců, budou jejich jména a osobní údaje uvedeny v následujících kapitolách pozměněny. Informace o konkrétních žácích byly shromážděny během vlastních pozorování v hodinách, náhledy do třídní dokumentace a rozhovory s paní učitelkou Alicí.

Alice (29) je mladá a přátelská pedagožka, která srší elánem a energií. Již z prvního setkání je patrné, že dělá svou práci se zápalem a nadšením. Kromě francouzštiny vyučuje jako druhý obor český jazyk. Je to perfekcionistka, která jak sama přiznává, „*za sebou ráda vidí kus dobře odvedené práce*“. I když na škole působí teprve necelé 3 roky, již zastává funkci třídní učitelky a mj. je předsedkyní předmětové komise francouzského jazyka. Často participuje na mimoškolních metodických seminářích a workshopech. Vždy je otevřena konstruktivní kritice a radám ze strany zkušenějších kolegů.

Ve výzkumné zprávě se mimo Alice objeví jména **8 náhodně vybraných žáků**: Jana (11), Jonáš (13), Ivo (12), Dominika (11), Natálka (12), Lea (11), Viktor (12), Zdeňka (11).

Dle subjektivního hodnocení provázející paní učitelky patří zvolená skupina žáků 6. třídy mezi velmi nadané a sama by je doporučila jako „*ideální vzorek pro výzkumné šetření*“.

6.8 Plánování a fáze výzkumu

Před tím, než jsme zahájili aplikaci námi zvolené metody, bylo třeba seznámit se s výchozí situací, metodikou a problematikou ve zkoumané třídě. Vzhledem k tomu, že jsme využili k našemu odbornému šetření *akční výzkum*, celý výzkumný proces měl charakter cyklický. V této kapitole uvedeme časový horizont výzkumného šetření.

6.8.1 Cyklus akčního výzkumu

Akční výzkum byl realizován výzkumníkem, tedy naší osobou, v rámci výukové praxe v 6. třídě brněnské základní školy. **Vstup do terénu** byl proveden dne 20. 11. 2017. Jak uvádí Švaříček & Šeďová (2007, s. 76) zajištění vstupu do terénu lze považovat za „*velmi důležitou součást promýšlení výzkumného projektu, neboť kvalitativní výzkum je*

naturalistický […] *a* [z]*ároveň* […] *vždy platí, že míra důvěry a otevřenosti zkoumaných aktérů vůči výzkumníkovi velmi silně ovlivňuje kvalitu získaných dat.*“ Z toho vyplývá, že způsob, jakým vstoupíme do terénu, ovlivňuje celý průběh a výsledky výzkumného šetření. V našem případě jsme zvolili vstup v roli Návštěvníka[24], neboť jsme opakovaně přicházeli do budovy zvolené brněnské základní školy tak, abychom jednak zmonitorovali její atmosféru, ale především se zkoumaným vzorkem žáků navázali bližší sociální vazby.

V rámci vstupu do terénu provedl výzkumník jednak úvodní nestrukturovaný rozhovor s paní Alicí a také pozorování hodiny francouzštiny právě pod vedením této pedagožky. Pozorování bylo zaměřené na učitele a jeho roli ve třídě; interakci s žáky; a především míru užití českého a francouzského jazyka v jazykové třídě. Tyto poznatky sloužily jako podklad pro další fázi šetření, tj. formulaci výzkumného problému a sestavení konkrétního akčního plánu.

Po vyhodnocení dat z úvodní observace klasické výukové hodiny a rozhovoru s pedagožkou byl **výchozí problém** specifikován následovně: značná pasivita žáků a častý výskyt mechanického překládání výrazů z mateřštiny do cíleného jazyka, což vede k absenci spontánního mluveného projevu. Tuto konkrétní situaci jsme považovali za východisko ke změně. Vypracovali jsme návrh na **řešení problému** v podobě intervence za pomocí aplikace metody TPR, kterou jsme považovali za ideální prostředek k aktivizaci žáků a eliminaci identifikovaného problému.

První fáze výzkumu, tj. první **akce**, proběhla dne 24. 11. 2017. Z tohoto šetření byly pořízeny terénní zápisky zaměřené na pozorování žáků a jejich reakce na metodu TPR. Dílčím cílem tohoto šetření bylo zaktivizovat žáky v hodině francouzštiny a ověřit princip metody TPR, tedy ověřit, zda jsou žáci schopni porozumění a fyzické odezvy na základní francouzské pokyny bez nutnosti překladu do mateřského jazyka. Výsledky z šetření byly následně důkladně **reflektovány** a vyhodnoceny.

Na základě zkušenosti z prvního cyklu výzkumu jsme sestavili **inovovaný plán** aplikace TPR v další hodině, která byla naplánována s časovým rozestupem 3. týdnů, tj. na 13. 12. 2017. Zde došlo k re-evaluaci našich dílčích cílů. Snažili jsme se především ověřit, zda jsou žáci schopni v rámci TPR nejen porozumět složitějším výrazům, ale také

[24] Viz (Švaříček & Šeďová, 2007, s. 76-77).

umět jazyk aktivně použít. Důležité bylo mj. přenesení zodpovědnosti z výzkumníka na žáky v rámci implikace techniky *role reversal*[25]. Tomuto záměru byla přizpůsobena náplň hodiny. Výsledky šetření byly opět reflektovány a následně analyzovány (**analýza** a **evaluace**).

Základní schéma akčního výzkumu, tj. plánování, akce a následná reflexe, bylo realizováno v celkem dvou cyklech. K zajištění optimálního naplnění stanoveného cíle by se mělo schéma několikrát opakovat. Z důvodů organizačně-časových však tento předpoklad nebyl naplněn.

[25] Viz kapitola 5.5.

7 VÝSLEDKY VÝZKUMU

V této části práce se budeme zabývat jednak interpretací akčního výzkumu a jeho evaluací, ale také kvalitativní analýzou dat na základě postupů uvedených v kapitole 6.5. Klíčová slova jsme zvýraznili **tučným** písmem.

7.1 Perspektivou akčního šetření

Identifikace problému

K tomu, abychom mohli sestavit konkrétní akční plán, bylo nutné vstoupit do terénu a zmapovat námi zvolený výzkumný vzorek žáků. Data pro identifikaci problému vycházela jednak z úvodního rozhovoru s paní učitelkou Alicí (jehož část nalezneme v kapitole Přílohy – Příloha č. 3 tohoto dokumentu), a především z pozorování běžné hodiny, kterou vedla provázející pedagožka.

Na základě vyhodnocení obou zdrojů dat (pozorování a rozhovoru) došlo k identifikaci konkrétního problému, jež se stal východiskem k dalšímu výzkumnému šetření. Za výchozí **problém** byl považován fakt, že žáci tíhnou k pasivitě a v hodinách převažuje časté překládání výrazů z mateřštiny do cíleného francouzského jazyka, a naopak. Spontánní mluvený projev byl vypozorován pouze v minimální míře. Rozhodli jsme tedy pokusit se o změnu a intervenovat aplikací metody TPR.

1. akční plán a jeho realizace

Jelikož jsme v rámci výukové praxe disponovali pouze omezenými časovými možnostmi, realizaci akčního výzkumu bylo třeba plánovat důkladně a s dostatečným předstihem. Samotná příprava na jednu intervenci (tedy jednu vyučovací hodinu) znamenala v realitě několik hodin studia strategie, jakou vše podstatné vměstnat do pouhých 45 min, a zároveň také vypracování přípravy hodiny s ohledem na charakter a úroveň zkoumaného vzorku žáků. Z toho vyplývá, že jsme již před samotnou realizací **akce** dokázali identifikovat potenciální časovou hrozbu a pedagogickou náročnost metody.

Konkrétní plán hodiny a cíl intervence byl jasný: zaktivizovat žáky a ověřit, zda dokáží porozumět neznámým francouzským výrazům bez nutnosti překladů. Ukázku vypracovaného časového harmonogramu uvádíme pro ilustraci níže:

Písemná příprava výzkumníka na hodinu

***Téma**: Seznámení žáků s metodou TPR*

***Cíle hodiny**: představit TPR, zavést jednotný jazykový kodex, zaktivizovat žáky a ověřit fyzickou odpovědí, zda francouzským povelům rozumí*

***Další cíle:** - komunikativní cíl (rozvoj dílčích jazykových kompetencích – důraz na porozumění mluveného projevu)*

- kognitivní cíl: porozumění a zapamatování francouzských povelů

- výchovný cíl: rozvoj osobnosti žáka, tolerance vůči ostatním, kooperace

***Předpokládané výstupy**: pochopit princip TPR, umět adekvátně reagovat na francouzské povely*

***Pomůcky**: PC a internet (videoukázka metody, zdroj: YouTube.com)*

***Harmonogram hodiny**:*

1. Přivítání, motivace (10 min)

Videoukázka. Upozornění na jazyk hodiny – pouze FRJ. Očekávání výzkumníka.

2. Instrukce (5 min): Vyzvat dobrovolníky a následně je pozvat je k sobě do středu třídy – pomocí gestikulace a francouzských pokynů. Zákaz použití češtiny.

3. Aplikace TPR (25 min): dle vzorce Model – Imitate - Hesitate[26]

1. *Povel – výzkumník vysloví a předvede (všichni žáci jej sledují)*
2. *Povel zopakovat a předvést společně s žáky*
3. *Povel znovu zopakovat – „připravenost“ žáků musí výzkumník sám odhadnout; jakmile uzná, že žáci rozumí, sedne si na židli a dává povely. Monitoruje reakce žáků.*
4. *Sami žáci reagují na povely*
5. *Technika kombinace povelů.*

[…]

4. Shrnutí hodiny

Pro bod 3 bylo v daném plánu hodiny vyhrazeno nejvíce času. Předpokládalo se, že se v performaci jednotlivých povelů vystřídají všichni žáci ve třídě. Nebylo však možné definovat konkrétní počet výrazů, které výzkumník během hodiny představí, neboť se jednalo o první seznámení účastníků s metodou a praktikant tedy neměl k dispozici relevantní údaje. Podstatné pro nás bylo, abychom zachovali pravidlo 3 nově prezentovaných pojmů[27].

[26] Viz kapitola 5.4.
[27] Viz kapitola 5.4.

Ihned po realizaci prvního výzkumného šetření, došlo k zaznamenání terénních poznámek z pozorování výzkumu. Ukázku jejich interpretace nalezneme v kapitole Přílohy (Příloha č. 1).

Evaluace 1. cyklu

Po vykonání akce bylo dle charakteru akčního výzkumu třeba proces **vyhodnotit**. Dle našeho subjektivního pozorování a na základě reakcí žáků jsme došli k závěru, že se netradiční hodina těmto mladým účastníkům výzkumu líbila. Důkazem byly jednak jejich pozitivní reakce a také fakt, že se po jejím skončení několikrát vyptávali, kdy budeme opět s metodou pokračovat. Vzhledem k tomu, že došlo k zapojení všech 14 (z celkového počtu 17) přítomných, lze konstatovat, že **cíl** zaktivizovat žáky (metoda jako aktivizační prvek) a zajistit porozumění daným pokynům bez nutnosti použití překladu do mateřského jazyka **byl splněn**, neboť na francouzské pokyny reagovali všichni zúčastnění velmi promptně. Zpočátku bylo v několika případech identifikováno drobné zaváhání při reakci na povel jedno z dvojice žáků. Přítomnost spolužáka, který povel vykonával ve stejnou chvíli však pomohla ke správné fyzické odezvě.

Na druhou stranu je však nutné upozornit na pár méně příznivých aspektů, které byly díky realizaci první fáze výzkumu odhaleny. Primárně je třeba reflektovat skutečnost, že role učitele (v našem případě výzkumníka) a jeho připravenost na hodinu je zcela nepostradatelná. Tento jev jsme identifikovali již během fáze plánování. Výzkumník se tedy stal modelem pro ostatní, a proto byla hodina z velké části v jeho režii. Musel být středem pozornosti, neboť jej žáci neustále monitorovali. On naopak monitoroval žáky a subjektivně vyhodnocoval, zda povelům rozumějí a jsou tedy „připraveni“ postoupit do dalšího kroku aplikace metody. Důsledkem tohoto je obrovská zodpovědnost a náročnost přípravy na hodinu kladená na toho, kdo metodu aplikuje, což je dle našeho názoru velké negativum. Je ale patrné, že pokud zavádíme inovace do výuky, vyžaduje se primární iniciativa konkrétního pedagoga. Tento nedostatek se dá však v průběhu praxe a zejména s přibývajícími zkušenostmi eliminovat. Z tohoto důvodu stanovujeme jako **dílčí cíl a plán v rámci druhé intervence** následovně: *Jak můžeme změnit roli učitele (v našem případě výzkumníka) ve třídě při aplikaci TPR*?

Dalším aspektem, který je třeba v souvislosti s 1. cyklem výzkumu zmínit, byla míra pochopení a rychlost odezvy žáků na jednotlivé francouzské povely. Do výzkumného šetření jsme vstupovali s předpokladem, že žáci sice již mají minimální

základy jazyka osvojeny, neboť klasická výuka probíhala standardně již od září, přesto jsme předpokládali, že jazyková úroveň našeho výzkumného vzorku bude korespondovat s úrovní A1, tedy úplných začátečníků[28]. S přihlédnutím k této skutečnosti byl vypracován také první plán hodiny.

Školní praxe však poukázala na odchylku od původního předpokladu, se kterým jsme vstupovali do výzkumu. Zkoumaný vzorek školáků demonstroval schopnost porozumět daným povelům mnohem rychleji, než jsme očekávali. Uvedeme-li konkrétní příklad, prakticky stačilo, aby byl zvolený povel „stoupni“ dvakrát zopakován (nahlas vysloven a fyzicky předveden) k tomu, aby žáci zareagovali adekvátním způsobem. V tomto případě se tedy jako **další dílčí cíl** do následujícího cyklu tohoto akčního výzkumu nabízí *přehodnocení volby náplně hodiny a jednotlivých aktivit* tak, aby korespondovaly s danou jazykovou úrovní našeho výzkumného vzorku.

2. akční plán a jeho realizace

Jelikož jsme se rozhodli mezi jednotlivými intervencemi ponechat časový odstup celkem 3 týdnů, jedním z našich východisek, které bylo třeba mít na paměti, byl fakt, že žáci budou do druhého cyklu vstupovat obohaceni o další slovní zásobu a znalosti některých gramatických struktur (osvojených během běžných výukových hodin), k čemuž jsme při tvorbě inovovaného akčního plán taktéž museli přihlédnout.

Záměrem **druhé akce** tedy bylo jednak změnit roli výzkumníka (tedy naší osoby) ve výzkumné třídě tak, aby byla větší iniciativa a zodpovědnost přenesena na žáky, a dále aplikovat takové aktivity, které by zohlednily podněty uvedené v evaluaci prvního cyklu. Jednalo se především o přehodnocení obtížnosti aplikovaného „učiva“. S tímto velmi úzce souviselo také definování dílčí jazykového cíle, který byla zaměřen na rozvoj všech 4 jazykových kompetencí, tj. porozumění textu a řeči a jejich aktivní produkce.

Charakter této práce nám umožnil v rámci 2. cyklu reagovat inovovaným způsobem za účelem zlepšení školní praxe. A proto byli v této fázi výzkumu zvoleny celkem 2 konkrétní aktivity, které nahradily původní **harmonogram** hodiny. Tohoto postupu bylo zvoleno za účelem ponechání prostoru pro podporu aktivity a kreativity žáků.

[28] Viz tabulka 7, str. 25.

Písemná příprava výzkumníka na hodinu

***Téma**: Aplikace techniky výměna rolí a techniky obrazové nápovědy v rámci TPR*

***Cíle hodiny**: - změnit roli výzkumníka na hodině*

- ověřit, zda jsou žáci „připraveni" na produkci řeči

- podpořit pozitivní atmosféru ve třídě

***Další cíle:** - komunikativní cíl: rozvoj všech jazykových kompetencích s důrazem na produkci řeči*

- kognitivní cíl: obohacení slovní zásoby, aplikace složitějších kombinací francouzských povelů

- výchovný cíl: rozvoj osobnosti žáka, tolerance vůči ostatním, kooperace, kreativita

***Předpokládané výstupy**: „připravenost" žáků komunikovat, eliminace stresu, přenesení zodpovědnosti na žáka*

***Pomůcky**: obrazový materiál – pracovní list připravený výzkumníkem (fotokopie pro žáky), výzkumník za pomocí dataprojektoru bude pracovní list promítat*

***Náplň hodiny**: Aktivita 1 (návaznost na 1. cyklus výzkumu – technika řetězení povelů a jejich kombinace)*

Aktivita 2 (interpretace nové slovní zásoby, aplikace obrazového materiálu a přenesení zodpovědnosti na žáky, který se za pomocí techniky výměny rolí stane hlavním aktérem dění ve třídě)

[…]

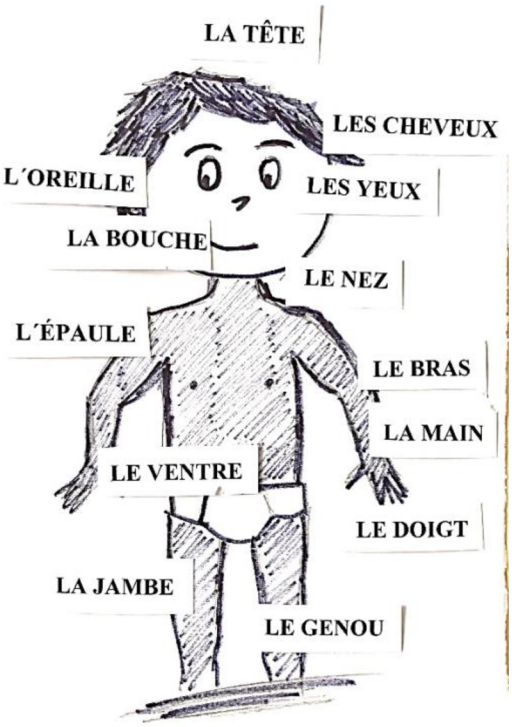
Jednotlivé aktivity byly vypracovány výzkumníkem a byly vymezeny následovně: **Aktivita 1** měla navázat na 1. akci výzkumu, tj. zopakovat tytéž francouzské pokyny, které byly s žáky v rámci výukové hodiny nacvičeny. Předpokladem pro optimální dosažení výsledků při aplikaci metoda byla participace všech přítomných jedinců.[29] Jednak z důvodu, že učitel/výzkumník obdrží nepřímou zpětnou vazbu, ale také, aby si sami účastníci připomněli hlavní zásady a principy metody.

Aktivita 2 byla klíčovým prvkem tohoto cyklu. Zahrnovala jednak kognitivní složku, tj. komplexní prezentaci nové slovní zásoby zaměřené na téma *Lidské tělo* a následné ověření porozumění nových výrazů jejich aplikací do francouzských povelů, ale především lingvistický cíl s důrazem na rozvoj produkce řeči za pomocí techniky výměny rolí (role reversal).

Aktivitu jsme zahájili distribucí obrazového materiálu v podobě zjednodušeného pracovního listu (viz obrázek 3) ve velikosti A4. Každý žák obdržel vlastní fotokopii

[29] Dva žáci, kteří se neúčastnili úvodního šetření, byli před zahájením 2. cyklu individuálně poučeni o principech a zásadách metody. Dále byli stručně obeznámeni s tím, co bylo programem prvního střetnutí.

lidského těla bez příslušných francouzských popisků. Správnou grafickou podobu slov doplnili žáci, až poté, co výzkumník daný výraz vyslovil a fyzicky demonstroval. Následně jej doplnil do své verze pracovního listu, jež promítal ve třídě přes dataprojektor. Tímto způsobem žáci vyplnili zbývající část pracovního listu.



Obrázek 2: Miniatura obrazového materiálu – technika obrazové nápovědy

Následovalo cvičení na upevnění nově osvojené slovní zásoby. Výzkumník inicioval tuto činnost tím, že vyzval dva žáky, aby se přesunuli do středu třídy. Scénář této aktivity se velmi podobal té z první hodiny. Rozdíl byl v tom, že věty byly podstatně komplexnější a gramaticky složitější[30]. Tato činnost umožnila výzkumníkovi plynule přejít k aplikaci techniky nesoucí název role reversal, tedy výměna rolí. Žáci byli francouzsky vyzváni „*Maintenant, c'est votre tour*", tedy v překladu „*Teď je řada na vás*". Aktivita měla eliminovat pasivitu žáků ve třídě, a naopak podpořit jejich kreativitu a rozvoj jazykových kompetencí s důrazem na produkci řeči.

Evaluace 2. cyklu

Subjektivní hodnotící prvky jsou patrny již z našich terénních poznámek pořízených bezprostředně po skončení daného akčního šetření. Při evaluaci druhého cyklu je vhodné přihlédnout také k reakci ze strany výzkumného vzorku: žákyně Natálka jménem třídy potvrdila: „*moc se nám líbil pracovní list a to, že jsme se dozvěděli, jak se, co píše*". Dále dodala, což následně potvrdila i provázející paní učitelka Alice, že si během hodiny všimla „*mírného nárůstu sebevědomí a jistoty při vykonávání aktivit*". Tento jev lze odůvodnit právě představením podpůrného obrazového materiálu a grafické podoby slov. Dalším důvodem mohl být také fakt, že si již principy metody osvojili, a

[30] V hodině se tedy objevily věty typu: „*Jonáš, touche ta tête. Tout le monde, touchez votre tête. Natálka, touche la tête de Viktor.*" „*Zdeňka, touche ton oreille. Touche toutes les deux oreilles*. (v ČJ: „*Jonáši, dotkni se své hlavy. Všichni se dotkněte své hlavy. Natálko, dotkni se hlavy Viktora. Zdeňko, dotkni se svého ucha. Dotkni se obou uší.")*

proto se cítili být jistější. Můžeme tedy konstatovat, že ve třídě panovala pozitivní atmosféra bez známek nervozity nebo stresu.

Implikaci techniky obrazové nápovědy hodnotíme kladně. I když bylo zpočátku náročné žákům ve francouzském jazyce vysvětlit, co se od nich očekává, nakonec zadání pochopili. Bohužel jsme se tímto ochudili o část času vyhrazeného pro vykonání dané aktivity. Z toho důvodu bychom navrhovali v příštím cyklu dosud neznámé prvky prezentovat v mateřském jazyce. Během vysvětlování dané aktivity jsme vypozorovali značnou roztěkanost a neukázněnost žáků, která mohla míru participace žáků na hodině do určité míry ovlivnit. Do kázeňské otázky se vložila jednak provázející učitelka, neboť žáky zná podstatně déle. Pro nás to byl impuls k tomu, abychom s vysvětlováním skončili a pokračovali v aplikaci metody.

Další technikou, jež byla zařazena do tohoto cyklu výzkumu, byla výměna rolí neboli role reversal, kterou hodnotíme jako stěžejní bod dané hodiny. Výzkumník se vžil do pozice žáka a žák naopak do pozice toho, kdo dává povely ostatním. Navzdory počátečnímu ostychu mladých participantů a drobným chybám ve výslovnosti povelů, které však dle zásad TPR patří k přirozenému procesu osvojování jazyka, a proto se tolerují, si žáci v této nové roli vedli velmi dobře. Provázející paní učitelka Alice okomentovala tuto dílčí techniku následovně: „[n]*ešlo jen o porozumění francouzských povelů. Představila jste vhodný prostředek k tomu, jak žáky zaktivizovat. Kladně vnímám také pracovní list na téma Lidské tělo. Myslím si, že pomohl k naplnění účelu rozvoje komunikativních kompetencí.*“

Lze tedy konstatovat, že v této souvislosti došlo k naplnění **dílčího cíle** změnit roli učitele ve třídě. Dále byla evidentní vyšší participace žáků na dění v hodině, k čemuž kladně přispěla volnost v činnostech a zodpovědnost přenesená na jejich osobu. Do příštích šetření bychom navrhovali tento dílčí cíl dále podpořit.

Dalším faktorem, kvůli kterému jsme alternovali akční plán, byla lingvistická úroveň našeho výzkumného vzorku. Na základě zkušenosti z prvního cyklu jsme zvolili takový didaktický materiál, který svou úrovní odpovídá požadavkům naší cílené skupiny. Tento materiál obsahoval prezentaci nové slovní zásoby, její vizualizaci jednak pomocí pracovního listu a neverbálně gestikulací, a především její následné implikaci do zásad TPR. Domníváme se, že tento způsob práce s novou slovní zásobou by se mohl osvědčit také v rámci klasické výuky.

V neposlední řadě je třeba se v rámci hodnocení druhého cyklu akčního výzkumu zaměřit na otázku týkající se zastoupení jednotlivých jazykových kompetencí (viz komunikativní cíl hodiny). Jejich výskyt je zaznamenán níže v tabulce:

Tabulka 9: Výskyt jazykových kompetencí

Produkce řeči	***Velmi často*** *(rozvoj mluveného projevu žáků technikou role reversal)*
Produkce textu	***Vůbec ne*** *(zde vidíme velký nedostatek zejména u začátečníků na úrovni A1, kde se setkáváme s absencí psaného projevu)*
Porozumění řeči	***Stále*** *(primární cíl – porozumění řeči bez nutnosti překladu splněn)*
Porozumění textu	***Často*** *(v našem případě spíše porozumění slovním spojením a obratům prezentovaným v rámci hodiny; absence komplexnějšího textu)*

Na základě shromážděných údajů lze konstatovat, že během sledované hodiny došlo k aplikaci všech jazykových kompetencí, vyjma subkategorie produkce textu. V **další intervenci** bychom doporučili koncentrovat se právě na tuto dílčí jazykovou schopnost.

Plánování dalšího možného cyklu

Vzhledem ke skutečnosti, že TPR metoda je zaměřena na funkci pravé hemisféry, lze opomenutí rozvoje dílčí jazykové kategorie *porozumění textu* a *produkce textu* argumentovat tím, že jejich rozvoj nespadá mezi primární cíle metody, neboť vyžaduje především funkci levé hemisféry. Je však patrné, že je nelze ve výukovém procesu opomenout, protože patří mezi jeden z primárních cílů výuky cizího jazyka. Z tohoto důvodu bychom v souvislosti s plánováním další intervence do budoucna navrhovali, aby byly do výuky vedle imperativních forem zahrnuty také **otázky**. Žáci na ně mohou reagovat buď pokývnutím hlavy na znak souhlasu, nebo naopak zavrtěním jako projev nesouhlasu. Možné je také zařadit jednoduché „ano“ a „ne“ v cíleném jazyce.

K procvičení kompetence *produkce textu* bychom postupně žákům prezentovali přepisy všech osvojených povelů, ze kterých by po jejich dostatečném osvojení mohli tvořit dialogy, jež by později přešly v krátké scénky.

7.2 Perspektivou klasického šetření

Jelikož jsme považovali za nezbytné provedený akční výzkum doplnit i o dílčí faktory, které se podíleli na jeho přímém formování, rozhodli jsme se do této práce zařadit kapitolu, jež na tuto otázku nahlíží perspektivou klasického výzkumu. Některé pasáže této kapitoly se velmi úzce prolínají s interpretací dat v předchozí kapitole 7.1.

Záznamy z pozorování, reflexí a výpovědí cvičného učitele byly rozděleny na základě otevřeného kódování celkem do **3** kategorií, které se dále dělí na několik subkategorií. Hlavní kategorie, jež ovlivnily aplikaci TPR byly pojmenovány následovně:

- **Činnost výzkumníka**
- **Osobnost žáka**
- **Francouzština alternativně**

1. Činnost výzkumníka

Z provedeného výzkumu jasně vyplynulo, že aktivní participace výzkumníka byla při aplikaci metody TPR naprosto nepostradatelná. V souvislosti s jeho pozicí ve výzkumném šetření byly vytvořeny tyto kódy:

Plánování a organizace

Model

Jazyková vybavenost

Universál

Nutnost důkladného **plánování a organizace** aktivit v hodinách byla shledána jako klíčová nejen v klasické hodině, ale především v reakci na aplikaci TPR. Z terénních poznámek výzkumníka je zřetelná identifikace obrovské zodpovědnosti, která je na něj v souvislosti s novými postupy uvalena. Vzhledem k tomu, že má k dispozici pouze omezený časový horizont, se kterým může pracovat, je nutné, aby vše dobře promyslel, předtím, než aplikaci metody zahájí. Charakter akčního výzkumu umožňuje dílčí výukové cíle re-evaluovat a přeplánovat. Právě k tomuto jevu během výzkumu docházelo. Jako příklad můžeme uvést předpoklad, se kterým jsme do 1. cyklu vstupovali, tj. očekávaná úroveň žáků měla korespondovat s referenční úrovní A1. Praxe však ukázala, že žáci již měli osvojeny určité znalosti z dřívějška, a proto byla zvolená úroveň materiálu příliš nízká, a bylo třeba ji v příštím cyklu re-evaluovat.

TPR je založena na imitaci motorické činnosti toho, kdo jej provádí. V našem případě sloužil badatel jako **model** pro ostatní, a proto byla výuka z velké části v jeho režii. Zejména v prvních hodinách, kdy je nový postup aplikován, je třeba, aby byl výzkumník maximálně připraven, neboť je středem pozornosti a žáci jej neustále monitorují a následně imitují. Z tohoto důvodu je vyžadována jednak dokonalá připravenost pedagoga na hodinu, ale také osobitý přístup a konkrétní cíl, se kterým metodu aplikuje.

Při rozhovoru s paní Alicí byl v rámci evaluace metody TPR a její aplikace do běžné výuky francouzštiny zmíněn také faktor týkající se **jazykové vybavenosti** učitele. „*Co se týče nás jazykářů… I když jsme odborníky a neustále se vzděláváme, účastníme se seminářů a workshopů, nestává se zas až tak často, že bychom byli všichni nakloněni alternativám, jako je třeba TPR. Myslím si, že hlavním faktorem bude právě organizační a časová náročnost. Tímto ale nechci tvrdit, že to v praxi nemusí fungovat. Ba naopak, já sama alternativy podporuji a také je ráda zařadím do výuky jako doplňkový materiál.*“

Sami můžeme v roli výzkumníka konstatovat, že metoda TPR pro nás byla náročná z jazykového hlediska, neboť nejsme rodilým mluvčím daného jazyka. Nelze však jednoznačně tvrdit, že by tato skutečnost výrazným způsobem ovlivnila výsledky výzkumu. Mimo znalost vybraného cizího jazyka se od výzkumníka, který se do aplikace TPR pustí, očekává také dokonalé ovládnutí mnoha dalších sfér, jako např. znalost a práce s informačními technologiemi, schopnost diagnostikovat a řešit problémy, reflektovat a hodnotit apod. Jak shrnuje paní učitelka Alice, „…*učitel* (pozn. autora: tedy výzkumník v roli učitele) *je takový* ***universál***“.

Z uvedených informací jasně vyplývá, že činnost výzkumníka/učitele je v rámci cizojazyčné výuky, a zejména při aplikaci alternativ jako je TPR, klíčová. Zastává totiž několik funkcí, bez kterých by nebylo možné naplnit základní výukové cíle vzdělávání.

2. Osobnost žáka

Pracujeme-li s dětmi, ať ve škole či v jiném prostředí, vždy je třeba uvědomit si, že každý žák je odlišný, což je třeba respektovat také v souvislosti s reakcemi při aplikaci metody TPR. Pro tuto kategorii byly sestaveny následující kódy:

Žák v sociálních vztazích

Zájem o předmět

Individuální přístup

Neukázněnost

Paní Alice nám na začátku praxe před naším vstupem do terénu sdělila, že klima zkoumané třídy považuje z dlouhodobějšího hlediska za pozitivní. Nejedná se pouze o **žáka v sociálních vztazích**, ale i samotnou pedagožku, která je jako třídní učitelka součástí interpersonálních vztahů ve třídě. Během výzkumného šetření bylo identifikováno, že se žáci vzájemně respektují a pomáhají si. Evidentní však bylo rozdělení třídy na menší skupinky tvořené separovaně holkami a kluky. Stejná tendence byla patrná též při volbě dobrovolníků při performaci povelů – ve většině případů se jednalo o dvojici stejného pohlaví.

V návaznosti na toto zjištění bylo také naším záměrem vytvořit pro žáky během výzkumu takové prostředí, ve kterém by se cítili komfortně a přirozeně. Zaměřili jsme se tedy na to, abychom díky TPR navodili otevřenou a přátelskou atmosféru, ve které si žáci budou cítit dobře, vzájemně se respektovat a pomáhat si. Dle našeho názoru se nám tento cíl podařilo částečně splnit, a to zejména z důvodu, že žáci nás brali jako někoho, kdo je ve třídě pouze dočasně, a z tohoto důvodu mohlo být jejich chování do jisté míry zkreslené.

Dalším aspektem, který hrál v našem šetření důležitou roli, byl **zájem o předmět**, tedy francouzštinu. Paní Alici byla položena otázka, jakým způsobem v žácích vzbuzuje zájem o tento předmět. Sama uvedla, že „[…] *není v mých silách, aby měli všichni ze všech předmětů nejraději francouzštinu. Ale i tak se snažím udělat předmět zajímavý*." Následovala otázka, jestli by mohla uvést konkrétní způsob. „*Jistě. Jedná se například o zahřívací hry na začátku hodiny* (pozn. autora: např. aktivita *La vache sans tache*). *Často využívám dataprojektor. Pouštím dětem třeba krátké videoukázky nebo písničky s jednoduchými texty k překladu. Kladně vnímám i vaši metodu TPR*."

Nejen v rámci výuky francouzského jazyka, ale v celém výukovém procesu je třeba mít na paměti, že musíme dodržovat **individuální přístup** k žákovi. V jazykových třídách, kde je menší počet žáků, je to snadnější než v klasických hodinách s plnou třídou. Paní učitelka nám dále potvrdila, že se snaží také přihlížet k momentálnímu rozpoložení žáka např. vzhledem k rodinné situaci (jsou-li informace známy), nebo k výkyvům v chování, které lze identifikovat z pozorování (běžně komunikativní žák sedí se sklopenou hlavou a mlčí, aj.).

Jedním z aspektů, který průběh námi zkoumaných šetření ovlivnil, byla **neukázněnost** a roztěkanost většiny třídy. „*Do řešení kázeňské otázky se vložila také paní*

učitelka Alice. Všimla jsem si, že konkrétně Dominika neustále vyrušovala tím, že na sebe upoutávala pozornost a chtěla všechny aktivity předvádět sama. Vysvětlila jí (česky), že prostor musí dostat každý, a že takové chování není vhodné vůči ostatním...“ Úryvek z terénních zápisků dokazuje, že otázku nekázně pomohla vyřešit paní Alice, neboť žáky zná lépe a je pravděpodobné, že má vyšší autoritu než výzkumník, který je ve třídě na praxi. Jedním z intervenčních prostředků, jak problém nekázně eliminovat, může být změna aktuální činnosti ve třídě. Tohoto prostředku jsme v rámci našeho šetření adekvátně využili (viz 2. cyklus akčního výzkumu).

3. Francouzština alternativně

Při aplikaci TPR bylo třeba, abychom dodrželi hned několik zásad, které přímo ovlivňují efektivitu metody a výsledných zjištění. Do kategorie *Francouzština alternativně* jsme zařadili následující kódy:

Jazykový kodex

Neverbální komunikace

Žákovská participace

Jazykové kompetence

Pracovní prostor

V souvislosti s úvodní observací klasické výuky francouzského jazyka bylo identifikováno, že velmi často dochází k mechanickému překládání výrazů z mateřštiny do cíleného jazyka a chybí spontánní mluvený projev. Následným rizikem tohoto jevu může být snížená aktivita a kreativita žáků. Jako způsob intervence byla zvolena metoda TPR, jejíž esenciální zásadou je nastolení **jazykového kodexu**, tedy dohody výzkumníka a žáků o pravidlech používání konkrétního jazyka v hodinách. V našem případě se jednalo o bezvýhradné užití francouzštiny. Jak vyplývá z terénních zápisů, zpočátku byli žáci spíše ostýchaví: „*Po úvodním části hodiny jsem plynule přešla k aplikaci TPR se snahou striktně dodržet daná pravidla, tj. používat výhradně francouzský jazyk anebo gesta k vysvětlení konkrétních pokynů. Donc, qui veut commencer? (Tak tedy kdo chce začít?) zeptala jsem se do éteru. Žáci nechápavě koukali a nereagovali. Zeptala jsem se tedy znova. Za pomocí gestikulace žáci konečně porozuměli, a proto jsem vyzvala konkrétně dva dobrovolníky, Janu a Jonáše, aby se přesunuli do středu třídy, k již připraveným židlím…“* Z pokračování terénních poznámek lze vyvodit, že zbytek hodiny (viz 1. cyklus akčního výzkumu) již probíhal bez větších jazykových komplikací, neboť

žáci pochopili základní principy metody. Jsme však přesvědčeni, že v určitých případech, např. při vysvětlování zadání určitých úkolů a aktivit (jako tomu bylo konkrétně v 2. cyklu u aktivity 2) či při začlenění složitějších gramatických konstrukcí nebo abstraktních pojmů do výuky, je použití mateřského jazyka nevyhnutelné.

Na základě výše uvedeného zjištění je třeba vyzdvihnout důležitost a v našem případě nezbytnost **neverbální komunikace** ve výuce. Učitel by měl využít všech možných prostředků, které mu interakci s žáky zjednoduší a zefektivní. V této souvislosti jsme se dotázali také paní Alice, jakou důležitost přikládá právě tomuto prvku v cizojazyčné výuce. „*No… Takhle detailně jsem nad tím nikdy nepřemýšlela. Každopádně si myslím, že zejména gestikulace může být pro učitele velmi užitečným pomocníkem. Třeba když vysvětluje nová slovíčka* […]“ Je patrné, že nejen z gestikulace, ale i z řeči těla, mimiky nebo postojů lze vytěžit ve výuce velmi mnoho. Důležitost neverbální složky se ale projevuje nejvíce právě v alternativních přístupech, neboť jsou mnohdy založeny na eliminaci použití mateřského jazyka, a naopak zdůrazňují komunikaci v jazyce cílovém. Paní Alice ještě dále v rozhovoru dodala, že „*neverbální komunikace ale plní obecně plno funkcí. Jako příklad mě napadá třeba funkce symbolická nebo funkce expresivní sloužící k vyjádření emocí nebo mezilidských postojů*.“ Je tedy patrné, že neverbální komunikace jako součást RVP ZV spadá jednak do komunikační kompetence, ale také např. do kompetence personální nebo sociální.

Mezi další klíčové prvky TPR metody patří otázka **žákovské participace** na hodině. Z pozorování francouzských hodin paní Alice bylo zjištěno, že klasická výuka, i přes snahy žáky zaktivizovat např. úvodními zahřívacími aktivitami, má tendenci vést děti k pasivitě a „proplouvání“. Tento jev se nevyskytuje výhradně v cizojazyčné výuce, ale jak uvádí paní Alice „*mnoho kolegů si stěžuje na pasivitu žáků v hodinách. Proto se snažíme se dělat maximum, abychom tomu předešli*…“ Příklad aktivizačních výukových metod je uveden v teoretické části práce (viz kapitola 1.1.1).

Jedním z cílů aplikace TPR bylo žáky zaktivizovat a zapojit do výuky. I když se dle reflexí výzkumníka podařilo všechny přítomné do probíhajících aktivit zapojit, stále bylo patrné, že mezi žáky panovali rozdíly v přístupu k jednotlivým úkolům. Např. Ivo aktivity parodoval a nevhodně komentoval. Zdeňka se projevovala spíše laxně a zdrženlivě. Naopak Dominika a Lea se neustále dožadovaly pozornosti, což též nebylo zcela žádoucí. Proto je opět třeba zdůraznit roli výzkumníka, jehož úkolem je, aby do dané situace zasáhl a vyřešil ji tak, aby bylo dosaženo rovnováhy mezi jednotlivými žáky a zároveň byla respektována jejich individualita a potřeby. Na základě shromážděných

údajů však není možné potvrdit, že došlo k rovnoměrné participaci na hodině. Přestože se všichni přítomní do hodiny zapojili, někteří žáci se aktivit účastnili vícekrát anebo participovali déle než ostatní, a to z důvodu charakteru konkrétního úkolu. Tento dílčí jev by se tedy mohl stát námětem pro další výzkumné šetření.

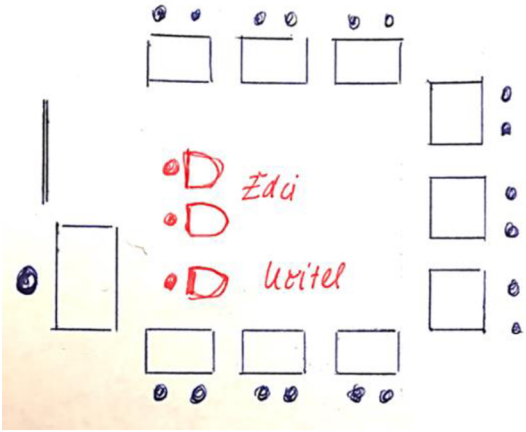
Velmi důležitou součástí tohoto výzkumu bylo ověření, zda dochází k rozvoji všech **jazykových kompetencí** s důrazem na porozumění a produkci řeči. Při evaluaci dat je třeba zohlednit charakter metody a výzkumu. Zejména musíme mít na paměti skutečnost, že se v prvních hodinách TPR od žáka nevyžaduje aktivní mluvený projev. Metoda TPR preferuje činnost pravé hemisféry, z čehož vyplývá, že důraz je kladen na porozumění dané promluvy. Až v momentě, kdy se žáci cítí být „připraveni", tak přirozeně dochází k rozvoji mluveného projevu (např. technika role reversal), a později lze také zakomponovat aktivity na rozvoj čtení a psaní.

Posledním jevem, kterým se budeme níže zabývat, je práce s **pracovní prostor** v jazykové třídě. Jak už bylo uvedeno v Charakteristice výzkumného prostředí (kapitola 6.7), škola disponuje příznivým prostředím podporujícím výuku cizích jazyků. Konkrétní třídy, ve kterých se uskutečňovalo výzkumné šetření byly následovné:

Třída 1: uspořádání lavic do tvaru písmena U (viz obrázek 4)

Poznámky z terénních zápisků verifikují, že takové prostředí je vhodné k aplikaci metody TPR: […] *s lavicemi jsem tedy nemusela nijak manipulovat, pouze bylo třeba do středu učebny umístit dvě židle pro žáky a jednu pro učitele tak, aby došlo k maximálnímu využití nabízeného prostoru a zároveň mohli ostatní žáci registrovat veškeré dění ve třídě…* "

Žáci se v rámci jednotlivých aktivit (technika řetězení pokynů, role reversal) střídali ve dvojicích společně za doprovodu výzkumníka. Ten zpočátku zastával roli hlavního aktéra, s postupným osvojením metody však před vykonáním pokynu zaváhal a nechal prostor žákům, aby dokázali, zda danému pokynu porozuměli a jsou tedy schopni adekvátně zareagovat.



Obrázek 3: Prostorové uspořádání výzkumné třídy 1

Díky vhodnému uspořádání prostoru, měli ostatní možnost vnímat vše, co se ve třídě odehrává.

Třída 2: modulové uspořádání lavic

V případě, že jsme výzkum prováděli ve třídě s modulovým uspořádáním, opět nebylo třeba s lavicemi manipulovat. Židle jsme postavili do středu, bylo-li to žádoucí. Za výhodu této třídy jsme považovali tzv. pracovní kout, který umožňoval žákům volný pohyb v prostoru, což se jevilo pro aktivity typu TPR jako ideální.

Závěrem je třeba připomenout, že pokud se jako výzkumník, začínající učitel nebo učitel s mnohaletou praxí, přikloníme k aplikaci alternativních postupů do výuky, je třeba brát v úvahu nejen jejich pozitivní přínos, ale i možná úskalí, se kterými se během procesu můžeme setkat. Jak vyplývá z výše zmíněného, námi zvolená TPR metoda přinesla do výuky mnohá pozitiva. Konkrétní možnosti její integrace do běžné výuky jsou popsány v následující kapitole. Je však důležité mít stále na paměti, že k dosažení maximální efektivity metody TPR, je třeba souhra několika faktorů. Především se ale jedná o dlouhodobý a náročný proces, který klade vysoké nároky toho, kdo se pro její aplikaci odhodlá.

8 DISKUSE

Cílem výzkumného šetření bylo aplikovat a následně identifikovat způsoby, kterými lze metodu TPR zařadit do výuky francouzského jazyka na základní škole. Výzkumný soubor tvořilo celkem **10 osob**, kam patřilo konkrétně 8 náhodně zvolených žáků 6. tříd, dále pedagožka druhého stupně (s aprobací ČJ/FRJ) a sám výzkumník, který metodu ověřoval.

Vyhodnocení shromážděných dat bylo rozděleno do dvou celků, tj. **akčního**, ve kterém byl reprodukován proces akčního výzkumu, jež byl následně doplněn o **kvalitativní analýzu dat** s cílem identifikovat faktory ovlivňující začlenění TPR do výuky. K analýze kvalitativních dat byla užita technika otevřeného kódování, jejímž výsledkem bylo vytvoření 3 základních kategorií, které mají vliv na začlenění TPR do výuky. Konkrétně se jedná o kategorie *Činnost výzkumníka*, *Osobnost žáka* a *Francouzština alternativně*.

Na základě výsledků výzkumného šetření bychom nyní rádi zodpověděli otázky položené v úvodu našeho výzkumu. Ve vztahu **k akčnímu způsobu šetření** zněla **hlavní výzkumná otázka** následovně: *Jakým způsobem lze zařadit TPR metodu do výuky FRJ na české základní škole*?

I když by samotné téma alternativní výuky mohlo u některých učitelů vyvolat smíšené pocity, pedagožka Alice neměla vůči takovému typu výzkumnému šetření v souvislosti s výzkumníkovou pedagogickou praxí výhrady a k výzkumu udělila souhlas. Z analýzy shromážděných dat vyplynulo, že TPR lze zařadit do výuky v běžné základní škole následujícími způsoby za předpokladu, že se zohlední především faktory jako je postoj a role učitele, vhodná volba vzorku žáků a jejich zájem o předmět či celková pedagogická a časová náročnost metody. S ohledem na tyto faktory lze TPR aplikovat následovně:

- jako aktivizační prostředek v případě, kdy žáci v hodině nespolupracují a mají tendenci být pasivní vůči dění ve výukovém procesu (metodu lze aplikovat např. jako krátkou zahřívací aktivitu na začátku hodiny, nebo naopak jako její zakončení);
- jako zpestření výuky nebo jako pozitivní motivační prostředek (technika výměny rolí);
- jako intervenci v reakci na nekázeň a vyrušování v hodině (zde se opět v rámci 2. cyklu výzkumu osvědčila technika výměny rolí);

- jako prostředek, který podporuje přirozené osvojování cizího jazyka, chceme-li eliminovat použití mateřštiny ve výuce;
- při prezentaci nové slovní zásoby (je však dobré začít tématy, která lze fyzicky demonstrovat – motoricky anebo vizuálně; viz téma Lidské tělo, které bylo 2. cyklu výzkumu prezentováno komplexním způsobem);
- při potřebě zaměřit se na rozvoj dílčí jazykové kompetence (např. u referenční úrovně A1 – důraz na rozvoj kompetence *porozumění řeči*);
- jako způsob k procvičení a upevnění látky z běžné učebnice (využila pedagožka Alice ve svých hodinách);
- jako způsob, jak eliminovat stres a uvolnit atmosféru ve třídě.

Výchozí situací pro uskutečnění tohoto akčního výzkumu byla identifikace zvýšeného výskytu překladů do mateřského jazyka a následné riziko v podobě pasivity žáků a eliminace spontánního mluveného projevu v hodině. Na základě výsledků akčního výzkumu se ukázalo, že TPR podporuje porozumění cizímu jazyku bez nutnosti překladu do mateřštiny, neboť žáci demonstrovali schopnost na jednotlivé francouzské pokyny po dostatečném procvičení reagovat. Toto tvrzení je platné na námi zvolené referenční úrovni A1 a námi zkoumaném vzorku učiva. Mateřský jazyk byl použit pouze k seznámení žáků s principy metody, nebo ke klarifikaci zadání úkolů. Otázkou však zůstává, jak by se postupovalo např. při explikaci složitějších gramatických struktur nebo abstraktních pojmů, neboť tento konkrétní jev nebyl předmětem tohoto výzkumu.

Všichni přítomní žáci se v rámci hodin TPR aktivně zapojili do výzkumného šetření. A proto můžeme konstatovat, že i dílčí cíl eliminovat pasivitu byl úspěšně splněn. Nelze však vyvodit závěr, že by žáci reagovali na metodu stejným způsobem např. i v budoucnu, tedy v případě, že by se již metoda stala běžnou součástí výuky. Bylo by tedy zajímavé tento konkrétní jev pozorovat v dlouhodobějším časovém měřítku. Posledním bodem zůstává podpora spontánního mluveného projevu, ke kterému byl pouze limitovaný prostor, a nepodařilo se tedy výsledky zcela obhájit. Můžeme se domnívat, že pokud by se metoda opakovala i nadále v několika modifikovaných cyklech, došlo by ke znatelnému rozvoji řečových dovedností tak, jak tomu je při osvojování mateřského jazyka.

Na základě hlavní výzkumné otázky jsme formulovali další **doplňující otázky**, které zněly následovně: *Jak žáci reagují na metodu TPR v hodinách francouzštiny?* Na

tuto otázku lze odpovědět na základě dat z pozorování a také s přihlédnutím ke zpětné vazbě žáků zprostředkované přes paní Alici. Již v prvním cyklu výzkumu bylo možné vypozorovat nadšení a aktivitu na straně zkoumaných jedinců. Zejména v úvodní hodině dávali všichni pozor, spolupracovali a vykonávali pokyny dle zadání výzkumníka. Kladně hodnotíme především výzkumníkovu práci s neverbální komunikací, ochotu a otevřenost vyzkoušet něco nového. Pozitivní reakce zaznamenala také paní Alice, která v rozhovoru dodává, že se jí žáci několikrát po první intervenci dotazovali, kdy budeme tuto netradiční hodinu opět opakovat. Při vyhodnocení je ale nutné brát v potaz faktory, které mohly reakce žáků ovlivnit. Mezi tyto faktory je možné zařadit např. aktuální náladu, emoce, vztahy mezi jednotlivými žáky, vztah mezi učitelkou Alicí a žáky nebo zájem o předmět. Nesmíme také zapomenout na to, že metoda byla pro žáky něčím novým a odlišným od tradiční výuky, což mohlo výsledky šetření také ovlivnit. Z tohoto důvodu by bylo vhodné sběr dat několikrát opakovat, popř. v rámci metody zahrnout také evaluaci jednotlivých výkonů žáků, abychom mohli výsledky šetření zobecnit.

Důležitým faktorem je také žákova motivace při výuce, která přímo ovlivňuje celý výchovně-vzdělávací proces. Oba respondenti, tj. výzkumník a provázející učitel se shodují, že mezi nejdůležitější motivační prvky stále patří školní známky. Jejich absence v námi provedeném výzkumném šetření mohla jeho výsledky také do jisté míry ovlivnit.

Další dílčí otázka zněla: *Jak reflektuje TPR provázející učitel cizích jazyků na ZŠ?* Odpověď jsme formulovali na základě shromážděných dat z rozhovoru s paní učitelkou Alicí, která zdůraznila zejména pedagogickou a časovou náročnost metody, která může mít negativní vliv na postoj učitele k jejímu zahrnutí do cizojazyčné výuky. Toto tvrzení můžeme potvrdit také z našeho pohledu výzkumníka, neboť samotná příprava na jednotlivé hodiny byla časově a organizačně náročná. Jednou z příčin, která byla v rozhovorech též uvedena, byla zmínka o faktu, že se nacházíme v roli učitele – nerodilého mluvčího, a proto je pro nás celý proces náročnější. Na druhou stranu však paní Alice v rozhovoru vyzdvihla zejména aktivizační a komunikativní charakter metody, který byl prokázán v rámci tohoto výzkumu. Pozitivně byla reflektována také výzkumníkova skladba jednotlivých aktivit. Zejména úvodní videoukázka, která názorně demonstrovala to, co se bude odehrávat a co se od aktérů v hodině očekává, podala přesný obrázek k celé metodě. Kladně bylo vnímáno také využití prostoru jazykových tříd.

Poslední otázka zněla následovně: *Podporuje metoda TPR rozvoj jednotlivých jazykových kompetencí žáka? Jak konkrétně?* Odpověď na tuto otázku nalezneme jednak v posledním rozhovoru s paní Alicí, a také v reflexi samotného výzkumníka. V obou případech došlo ke shodě, že ve výzkumu byl ověřen rozvoj všech kompetencí se slabším zastoupením kompetence *produkce textu* (jež je spíše záležitostí levé hemisféry). Provázející učitelka zmiňuje zejména přínos TPR v zaměření na rozvoj dílčí jazykové kompetence, tj. porozumění mluveného projevu bez nutnosti překládat dané výrazy do mateřštiny. V hodinách dále zaznamenala zvýšenou produkci řeči, kterou však nelze kategoricky označit za spontánní mluvený projev, neboť byla evokována aktivitou role reversal. Naopak kompetence produkce textu zůstala opomenuta a méně rozvinuta, což může být považováno za nedostatek.

Na aplikaci metody jsme v širším kontextu nahlédli také klasickým kvalitativním způsobem. Hlavní výzkumná otázka zněla následovně: **Jaké faktory ovlivňují aplikaci TPR do výuky?** Zde byly na základě otevřeného kódování identifikovány tři esenciální subkategorie, které jsou popsány níže.

Zaměříme-li se na první z nich, faktor **výzkumníka** (kategorie *Činnost výzkumníka*), v této souvislosti bylo identifikováno několik dílčích aspektů, které ovlivňují výsledky působení alternativní metody TPR. Jak už bylo uvedeno v akční části této práce, před aplikací TPR je třeba zvážit jednak časovou a odbornou náročnost metody a důkladně plánovat hodinu a pracovat s časem. Jako velké pozitivum vnímáme možnost flexibilně přeplánovat a re-evaluovat dílčí cíle, volit různou skladbu aktivit, kterou lze případně modifikovat dle jazykové úrovně vybraného vzorku žáků. Výzkumník se tedy nachází v roli, díky které může výsledky výzkumu značně ovlivnit. Mezi další dílčí faktory byla zařazena role výzkumníka jako vzoru nebo modelu, který žáci v hodinách imitují. Sem spadá také označení *universál*, které bylo vztaženo nejen na konkrétní roli výzkumníka, ale také obecnou roli učitele ve třídě. S tímto koresponduje také badatelova jazyková vybavenost.

Koncentrujeme-li se na faktory, jež ovlivňují aplikaci TPR z pohledu **žáků** (kategorie *Osobnost žáka*), primárně je třeba klást důraz na formování pozitivní atmosféry ve třídě, k čemuž v rámci akčního výzkumu napomohla cvičná paní učitelka již před zahájení výzkumu. Značnou roli sehrál také fakt, že se nejednalo o klasickou hodinu s učebnicí. Žáci nebyli známkováni, což mohlo ovlivnit jejich chování a

participaci na hodině. Zde je třeba zmínit potřebu respektovat *individualitu* každého jednotlivce v tom, že každý má odlišné tempo práce, reaguje různě na dané francouzské povely (např. se před ostatními stydí, nebo naopak se předvádí, což může působení TPR do jisté míry zkreslit). Tyto přirozené rozdíly je třeba tolerovat. Dalším dílčím faktorem je *zájem* žáků o daný předmět a s tím spojené jejich předešlé zkušenosti. Z výzkumu vyplývá, že žáci měli pozitivní postoj k něčemu novému a s výzkumníkem spolupracovali.

Posledním aspektem, který byl z hlediska žáků rozpoznán a který výrazněji zasáhl do aplikace TPR, byla *nekázeň* ve vyučovacích hodinách. V této souvislosti intervenovala provázející učitelka, neboť znala žáky lépe než výzkumník. Navíc ve své roli třídního učitele disponovala vyšší autoritou a mocí (mohla udělit danému žákovi individuální domácí práci, napomenutí či poznámku). Z provedeného výzkumu však vyplynulo, že metodu TPR lze použít v běžné výuce jako intervenční prostředek také v případě řešení kázeňské otázky.

Poslední podotázka, jež byla výzkumníkem položena v souvislosti s aplikací TPR, zněla následovně: Jaké faktory ovlivňují TPR z hlediska **daného předmětu**? Zde bylo zakódováno celkem 5 subkategorií, které se týkaly následujících okruhů: jazykového kodexu ve třídě, neverbální komunikace, žákovské participace, rozvoje jazykových kompetencí a v neposlední řadě práce s pracovním prostorem.

Jazykový kodex, tedy pravidla zaměřená na bezvýhradné užívání francouzského jazyka byla prezentována v úvodu výzkumného šetření. Dle zjištěných skutečností byli žáci zpočátku v hodině velmi zdrženliví. K francouzským povelům tak musel výzkumník přidat gestikulaci a názornou demonstraci (*neverbální komunikace*), aby žáci lépe pochopili, co se od nich očekává. Jakmile však došlo k osvojení základních principů, dle reakcí cílené skupiny bylo patrné, že nutnost používat překlady do českého jazyka, byla v rámci tohoto výzkumu vyloučena. Jak je ale uvedeno v teoretické části, při prezentaci složitějších gramatických či abstraktních struktur by bylo vhodné přiklonit se k užití mateřštiny k dosažení optimálních výsledků.

Žákovská participace byla dalším významným determinantem tohoto výzkumu. Vzhledem k tomu, že byla v úvodním šetření vypozorována značná pasivita třídy, v rámci akčního šetření jsme si dali za cíl pokusit se tento problém změnit. Navzdory tomu, že se do výzkumu zapojili všichni přítomní žáci a dílčí aktivizační cíl metody byl naplněn,

identifikovali jsme patrné rozdíly mezi výkony zúčastněných. Navrhujeme tedy ověření v dalším výzkumném šetření.

Otázka *jazykových kompetencí* byla již zodpovězena v souvislosti s akčním pojetím vyhodnocení dat (viz strana 68). Poslední dílčí faktor, který jsme v souvislosti s předmětem francouzštiny a jeho výukou alternativním způsobem zvažovali, se týkal *práce s prostorem* v konkrétní jazykové třídě. Jak vyplynulo ze zápisů výzkumníka, v rámci výzkumu jsme pracovali ve dvou typech uspořádání jazykové třídy. Jednalo se o dispozici lavic a židlí do tvaru písmena U a modulové uspořádání, kdy obě tyto varianty odpovídali také standardům potřebným pro aplikaci TPR. S lavicemi a židlemi tedy nebylo třeba nijak zásadně manipulovat.

Cílem tohoto výzkumu bylo aplikovat metodu TPR do výuky a identifikovat způsoby, kterými lze tento záměr realizovat. Výše jsme uvedli konkrétní případy, kterých bylo využito v rámci akčního výzkumu za účelem zlepšení školní praxe. Jednalo se především o aktivizační prvek, změnu role výzkumníka, přenesení zodpovědnosti na žáka nebo např. implikaci TPR při prezentaci nové slovní zásoby v hodině. Z kvalitativního zpracování dat vyplynuly také faktory, které aplikaci metody přímo ovlivnily.

ZÁVĚR

Alternativní metody, a konkrétně námi zkoumaná TPR, není v pedagogickém kontextu ničím zcela novým. Zejména v posledních letech se v souvislosti s měnícími se trendy a požadavky společnosti mění také očekávání a potřeby samotných žáků/studentů. Proto je třeba na tuto situaci dynamicky reagovat. Jednou z reakcí pedagoga může být aplikace alternativ či jejich prvků v rámci výchovně-vzdělávacího procesu.

Metoda TPR nabízí svou charakteristikou ideální prostředek zejména pro učitele, kteří pracují s žáky či studenty, kteří s daným cizím jazykem teprve začínají. Ti mají skvělé předpoklady naučit se jazyk podobným způsobem, jakým si malé děti osvojují mateřštinu. Není však vyloučena ani aplikace metody v rámci výuky v pokročilejších jazykových úrovních, kde ji lze uplatnit zejména k cílenému rozvoji dílčích komunikativních kompetencí žáků/studentů. Rozhodneme-li se vzdát osvědčených postupů a do výuky zahrnout inovace, pouštíme se společně s žáky/studenti do badatelského procesu, který vyžaduje především odhodlání a vzájemnou spolupráci všech zúčastněných jedinců.

I tato diplomová práce se zaměřuje na aplikaci nových postupů, konkrétně metody TPR, do výuky francouzského jazyka na základní škole se záměrem zlepšení konkrétní školní praxe. Cílem teoretické části bylo představení vybraných cizojazyčných výukových metod, jež nás přivedly k současné situaci v cizojazyčné výuce a vymezení námi zkoumané metody. V praktické části práce bylo použito akčního výzkumu, který probíhal celkem ve dvou cyklech. Tyto cykly odpovídaly schématu: plánování – akce – reflexe.

Před zahájením výzkumu bylo nutné vstoupit do terénu a sesbírat informace, které tvořily východisko pro dané výzkumné šetření. To bylo provedeno pozorováním klasické hodiny francouzštiny a rozhovorem s provázející učitelkou. Výchozí problémem se stala skutečnost, že žáci tíhnou k pasivitě a ve výuce často převažuje používání překladů do českého jazyka. Naším záměrem byla aktivizace žáků (metoda jako aktivizační prvek) a eliminace užití mateřského jazyka v cizojazyčné výuce. Tento záměr se podařilo částečně realizovat v prvním cyklu, kdy byla do výzkumu zapojena celá skupina žáků, českého jazyka však bylo použito k vysvětlení základních principů metody. V rámci druhé intervence došlo k re-evaluaci dílčích cílů. K překladům do mateřštiny již nedocházelo, tento cíl byl tedy splněn. Dále jsem se zaměřili na změnu role výzkumníka a na rozvoj dílčích jazykových kompetencí žáků. K tomu byl přizpůsoben výběr konkrétních aktivit

a plánu hodiny. Výsledkem našeho snažení byla skupina žáků, která nejen adekvátně reagovala na pokyny ve francouzském jazyce (při zachování pravidel TPR), ale také je uměla aktivně použít. Došlo tedy k naplnění našeho očekávání.

Z výzkumného šetření dále vyplynulo, že aplikaci TPR přímo ovlivnilo několik faktorů, které jsme za pomocí otevřeného kódování identifikovali následovně: *Činnost výzkumníka*, *Osobnost žáka* a *Francouzština alternativně*. Do této práce jsou výše uvedené kategorie zahrnuty jako širší kontext akčního výzkumu.

Metoda TPR byla všemi účastníky výzkumu přijata pozitivně. Z provedeného výzkumu bylo patrné, že může být v hodině aplikována více způsoby, primárně však slouží jako aktivizační prvek a podpora rozvoje jazykových kompetencí s důrazem na porozumění řeči. Dalším zkoumáním by bylo vhodné zaměřit se především na dílčí kompetenci produkce řeči, jež nebyla do tohoto výzkumu zahrnuta. Možnou modifikací by v dlouhodobějším časovém horizontu mohlo být také aplikace TPR na odlišné věkové kategorii studentů mající vyšší referenční úroveň daného cizího jazyka.

POUŽITÁ LITERATURA A ZDROJE

Asher, J. J., & Adamski, C. (2009). *Learning another language through actions*. 7. vydání. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Bálintová, H. (2003). *Cudzie jazyky áno, ale ako?* 1. vydání. Banská Bystrica: Univerzita Mateja Bela.

Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains: Pearson Education.

Cirafesi, W & Summers, T. (1995). *English in action: learn how to teach English using the Bible*. Miami: English Outreach.

Cuq, J. - P. (1996). *Une introduction à la didactique de la grammaire en français langue étrangère*. Paris: Didier.

Černý, J. (1996). *Dějiny lingvistiky*. Olomouc: Votobia.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.

Garcia, R., & Asher, J. J. (2001). *Instructor's notebook: how to apply TPR for best results*. 4. vydání. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Gavora, P. (2000). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Hanušová, S. (2008). *Diferenciace cizojazyčného vyučování na základě pedagogické diagnostiky individuálních zvláštností žáka*.

Hanušová, S. (2006). *Metody cizojazyčné výuky*. [online]. Dostupné z https:// https://educoland.muni.cz/down-30/

Hendl, J. (2016). *Kvalitativní výzkum: základní teorie, metody a aplikace*. 4. vydání. Praha: Portál.

Hendrich, J. & kol. (1988). *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství.

Choděra, R. (2013). *Didaktika cizích jazyků. Úvod do vědního oboru*. 2. vydání. Praha: Academia.

Janík, T. (2002). *Úloha fakultního cvičného učitele a fakultní cvičné školy v přípravě budoucího učitele: sborník z mezinárodní konference, která se konala dne 26. dubna 2002 na Pedagogické fakultě MU v Brně*. Brno: Katedra pedagogiky PdF MU.

Janíková, V. (2011). *Výuka cizích jazyků*. Praha: Grada.

Ježek, S., Vaculík, M., & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z metodologie*

psychologie: definice a vysvětlení [online]. Dostupné z: https://is.muni.cz/do/1499/el/estud/fss/ps06/psy112/Vaculik__M.__Jezek__S.__Wortner__V.__2006__-_Zakladni_pojmy_z_metodologie.pdf

Krashen, S & Terell, T. (1983). *The natural approach: language acquisition in the classroom*. Hayward: Alemany Press.

Kutnohorská, J. (2009). *Výzkum v ošetřovatelství*. Praha: Grada.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. 2. vydání. New York: Oxford University Press.

Lojová, G. (2005). *Individuálne osobitosti pri učení sa cudzích jazykov*. Bratislava: Univerzita Komenského v Bratislave.

Lozanov, G. (1978). *Suggestology and outlines of suggestopedy*. New York: Gordon a Breach.

Maňák, J., & Švec, V. (2004). *Cesty pedagogického výzkumu*. Brno: Paido.

Maňák, J. & Švec, V. (2003). *Výukové metody*. Brno: Paido.

Mojžíšek, L. (1988). *Didaktika. Teorie vzdělání a vyučování.* Praha: SPN.

Mojžíšek, L. (1975). *Vyučovací metody*. Praha: SPN.

Morandi, F. (1997). *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris: Editions Nathan.

McKay, T., & Asher, J. J. (2004). *TPR storytelling: year 1 - year 2 - year 3*. Los Gatos: Sky Oaks Productions.

Miovský, M. (2006). *Kvalitativní přístup a metody v psychologickém výzkumu*. Praha: Grada.

MŠMT (2010). *ET 2020*. [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/et-2020

MŠMT. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Národní ústav pro vzdělávání [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/file/41216/

MŠMT (2002). *SERR*. [online]. Dostupné z: http://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/spolecny-evropsky-referencni-ramec-pro-jazyky

Nezvalová, D. (2002). *Kvalita ve škole*. Olomouc: Univerzita Palackého.

Ochrana, F. (2009). *Metodologie vědy. Úvod do problému*. Praha: Karolinum.

Průcha, J., Walterová, E. & Mareš, J. (2003). *Pedagogický slovník*. 4. vydání. Praha: Portál.

Puren, Ch. (2002). *Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures: vers une perspective co-actionnelle co-culturelle*. Christian Puren: Mes travaux [online]. Dostupné z: https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2002b/

Riemer, C. (1997). *Individuelle Unterschiede im Fremdsprachenerwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflußfaktoren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. 2. vydání. Cambridge: Cambridge University Press.

Řiháček, T., & Hytych, R. (2012). *Metoda zakotvené teorie*. In Řiháček, T., Čermák, I., & Hytych, R. *Kvalitativní analýza textů: čtyři přístupy*. Brno: Masarykova univerzita.

Skalková, J. (1999). *Obecná didaktika*. Praha: ISV nakladatelství.

Skalková, J. (1983). *Úvod do metodologie a metod pedagogického výzkumu*. Praha: SPN.

Strauss, A. & Corbin, J. (1999). *Základy kvalitativního výzkumu*. Boskovice: Albert.

Šeďová, K., Švaříček, R., Sedláček, M., & Šalamounová, Z. (2016). *Jak se učitelé učí: cestou profesního rozvoje k dialogickému vyučování*. Brno: Masarykova univerzita.

Švaříček, R., & Šeďová, K. (2007). *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál.

Vaculík, M., Ježek, S., & Wortner, V. (2006). *Základní pojmy z metodologie psychologie*. Brno: Masarykova univerzita, [online]. Dostupné z: http://is.muni.cz/elportal/?id=702644

Walker, I. (2013). *Výzkumné metody a statistika*. Praha: Grada.

Walterová, E. (1995). Akční výzkum v podmínkách české školy. In *Český pedagogický výzkum v současných společenských podmínkách.* Sborník z 3. konference ČAPV. Brno: FF MU, s. 26-29.

PŘÍLOHY

Příloha č. 1

Ukázka přepisu terénních zápisků: 1. fáze intervence pomocí TPR

Aplikace TPR (1. cyklus – 24. 11. 2017)

Výzkumný vzorek: skupina žáků 6. C a 6. D

Místo: ZŠ Brno

„Vzhledem k tomu, že jsme společně s paní učitelkou Alicí žáky předem předpřipravily na to, že tentokrát bude výuka probíhat netradičním způsobem, pravděpodobně počítali se vším. Při sledování úvodní videoukázky, která názorně demonstrovala konkrétní TPR hodinu francouzštiny, neprojevili nejmenší známku údivu či překvapení a spíše naopak demonstrovali nadšení, že hodina nebude probíhat dle klasického scénáře. […]

Po úvodní části hodiny jsem plynule přešla k aplikaci TPR se snahou striktně dodržet daná pravidla, tj. používat výhradně francouzský jazyk anebo gesta k vysvětlení konkrétních pokynů. Donc, qui veut commencer? (Tak tedy kdo chce začít?) zeptala jsem se do éteru. Žáci nechápavě koukali a nereagovali. Zeptala jsem se tedy znova. Za pomocí gestikulace žáci konečně porozuměli, a proto jsem vyzvala konkrétně dva dobrovolníky, Janu a Jonáše, aby se přesunuli do středu třídy, směrem k již připraveným židlím. Společně jsme se usadili na židle a já začala s následujícími povely:

LEVER (vstát): Levez-vous

S´ASSEOIR (posadit se): Asseyez-vous

MARCHER (jít): Marchez

Každému povelu, jež byl vyřčen separovaně, následovala fyzické odezva. Při práci s TPR jsem se držela doporučení autora metody J. Ashera takovým způsobem, že platilo pravidlo maximální tří nově prezentovaných pojmů. Žáci ze začátku otáleli. Po zopakování stejných povelů (v intervalu třikrát, až čtyřikrát po sobě) však dokázali reagovat samostatně.

Další dvojici žáků tvořili Ivo a Viktor. […] *Zdálo se mi, že zejména Ivo situaci zlehčoval, až parodoval. Schválně své pohyby přeháněl, aby se ostatní spolužáci smáli. Zejména u*

slovesa „toucher“ pronesl poznámku, jestli se má dotknout všech a na jaké místě. Nikdo na něj však nereagoval, tedy kromě paní učitelky Alice, která jej následně napomenula. Ve zbytku hodiny se prostřídali všichni žáci. Byli použity nové výrazy, které věty obohacovaly (podstatná jména, příslovce apod.) Došlo tedy např. ke složitějším kombinacím typu: Stoupni, jdi rychle, zastav se, sáhni na knihu, otoč se, běž, sedni si. Bohužel se pro nás limitem stal čas. Dle mého názoru však žáci i přes časový deficit odcházeli z hodiny velmi nadšeni.“

Příloha č. 2

Ukázka přepisu terénních zápisků: 2. fáze intervence pomocí TPR

Aplikace TPR (2. cyklus – 13. 12. 2017)

Výzkumný vzorek: skupina žáků 6. C a 6. D

Místo: ZŠ Brno

„Na základě reflexe prvního cyklu výzkumu a s přihlédnutím k jeho dynamičnosti, došlo k výraznému posunu a přehodnocení cílů stanovených na začátku prvního šetření. Jelikož naše hodina probíhala ve třídě, kde byli žáci rozmístěni modulově u kulatých stolů, s prostorovým uspořádáním tedy nebylo třeba nijak manipulovat. Co se týče samotné náplně hodiny, lekci jsem začala stručným zopakováním a připomenutím toho, co jsme společně s žáky dělali před třemi týdny. I když by se mohlo zdát, že za takovou dobu mohli vše zapomenout, bylo tomu právě naopak, a to díky paní učitelce Alici, která některé prvky TPR zahrnula do své běžné výuky v podobě zahřívací aktivity na začátku hodiny.

[…]

Žáci reagovali opět velmi aktivně. Jedním z aspektů, který však průběh dnešního šetření ovlivnil, byla neukázněnost a roztěkanost většiny třídy. Do řešení kázeňské otázky se vložila také paní učitelka Alice. Všimla jsem si, že konkrétně Dominika neustále vyrušovala tím, že na sebe upoutávala pozornost a chtěla všechny aktivity předvádět sama. Vysvětlila jí (česky), že prostor musí dostat každý, a že takové chování není vhodné vůči ostatním…“

Příloha č. 3

Ukázka úvodního rozhovoru s paní Alicí:

[…]

V: Co od žáků očekáváte v hodinách francouzštiny?

Alice: Chci, aby se žáci na hodinách aktivně podíleli a překonali zejména svůj strach z mluvení v cizím jazyce. V tomto ohledu ale pořád vidím jisté rezervy. Hlavně u začátečníků chybí prostor pro konverzaci.

V: Myslíte v souvislosti s hodinovou dotací?

Alice: Ano, přesně tak. Netýká se to pouze francouzštiny, ale stejný problém pociťují i ostatní kolegové, hlavně jazykáři. Čas je pro nás učitele velkým nepřítelem. Ani tříhodinová dotace není dostatečná.

V: Ano, tomu rozumím. Už během loňské praxe se mi stalo, že jsem si do hodiny připravila plno aktivit, ale málokdy jsem je stihla všechny.

Alice: Tak to je normální. Na to si časem zvyknete… (Směje se) A hlavně budete umět lépe improvizovat a pracovat s časem. Vše je o zkušenostech a praxi.

V: Dokázala byste identifikovat nějakou slabinu této třídy v souvislosti s výukou francouzštiny?

Alice: Jestli tomu rozumím správně, tak asi to, že žáci jsou někdy dost pasivní. […]

V: Jaké učebnice používáte?

Alice: Na naší škole používáme učebnice Connexions 1 a 2. Podle mě ale nejsou úplně vhodné pro začátečníky v dětském věku. Proto s nimi s šesťáky pracuji v menší míře a snažím se v hodinách využít externích materiálů. Často jsou to pracovní listy, které se mi ověřily již v minulých letech.

V: Takže jsou žáci zvyklí na různé typy výuky?

Alice: Ano. Především jsou ale velmi šikovní, však brzy uvidíte sama… Tomu jsem také přizpůsobila tempo práce a zvolené materiály. Oproti plánu jsme s šesťáky zatím o dost napřed.

Ukázka rozhovoru s paní Alicí po první intervenci:

V: Jaké byly reakce žáků na metodu TPR?

Alice: Musím uznat, že jsem na žácích pozorovala nadšení. Později se mě také dotazovali, kdy zase přijdete. Tedy pozitivní reakce…

V: To je milé. A myslíte, že se mi povedlo také žáky zaktivizovat? Sama si troufám tvrdit, že ano.

Alice: Souhlasím. Samozřejmě nemůžeme na základě jedné hodiny dělat závěry. Každopádně si myslím, že většina aktivně spolupracovala. Naopak nevýhodu vidím v jednostranném rozvoji jazyka.

V: Mohla byste prosím být konkrétnější?

Alice: Jistě. Jde o to, že žáci sice pochopí význam konkrétního slova nebo povelu. Nedokáží jej však ani napsat, ani správně přečíst, protože tyto kompetence nejsou rozvíjeny.

Ukázka rozhovoru s paní Alicí po druhé intervenci:

[…]

V: Jak hodnotíte dnešní hodinu? (pozn. ze dne 13. 12. 2017)

Alice: Rozhodně vidím obrovský pokrok kupředu oproti minule. Žáci spolupracovali a myslím, že se vám podařilo je doslova zvednou z lavic… (Směje se)

V: To bezesporu. A co se týče jednotlivých aktivit, které jsem v dnešní hodině použila? Myslíte, že splnily svůj účel?

Alice: Ano. Kladně hodnotím, že jste plynule navázala na to, co se dělalo minule. Více se mi ale líbila druhá aktivita.

V: Mohu se zeptat v čem konkrétně?

Alice: Hlavně z důvodu, že už nešlo jen o porozumění francouzských povelů. Představila jste vhodný prostředek k tomu, jak žáky zaktivizovat. Kladně vnímám také pracovní list na téma Lidské tělo. Myslím si, že pomohl k naplnění účelu rozvoje komunikativních kompetencí.

[…]

V: Jak hodnotíte metodu TPR? Zahrnula byste ji dále do výuky?

Alice: Ano, určitě. Jako doplňkový a obohacující materiál určitě. Všimla jsem si, že fungovala také jako intervenční prostředek, když děti začali vyrušovat. Nedovedu si však reálně představit učit pouze podle této metody.

[…]