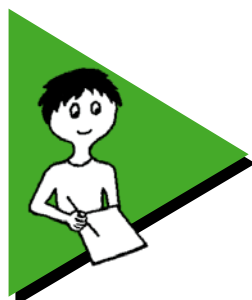


CESTA K CIZÍM JAZYKŮM

100+10 metod, strategií,
cvičení a rad pro učitele
i samostudium



Dagmar Siegllová

*„Moudrost není produktem školního vzdělání,
ale celoživotním úsilím jí dosáhnout.“*

– Albert Einstein

*„Osvojování cizího jazyka nevyžaduje rozsáhlé vědomé
používání gramatických pravidel a nevyžaduje ani
nekonečná jednotvárná cvičení. Jazyky si lidé osvojují
smysluplnou interakcí v cílovém jazyce – v přirozených
situacích –, v nichž se mluvčí místo na uplatňování
jazykových pravidel soustředí na to, co potřebují sdělit
a co je pro ně v dané chvíli srozumitelné.“*

– Steven Krashen

CESTA K CIZÍM JAZYKŮM

100+10 metod, strategií,
cvičení a rad pro učitele
i samostudium



Dagmar Siegllová



Upozornění pro čtenáře a uživatele této knihy

*Všechna práva vyhrazena. Žádná část této tištěné či elektronické knihy nesmí být reprodukována a šířena v papírové, elektronické či jiné podobě bez předchozího písemného souhlasu nakladatele. Neoprávněné užití této knihy bude **trestně stíháno**.*

Mgr. Dagmar Siegllová, MEd., Ph.D.

Cesta k cizím jazykům

100+10 metod, strategií, cvičení a rad pro učitele i samostudium

Kniha je monografie

Vydala Grada Publishing, a.s.
U Průhonu 22, 170 00 Praha 7
tel.: +420 234 264 401
www.grada.cz
jako svou 7871. publikaci

Odborní recenzenti:

doc. PhDr. Jiří Nekvapil, CSc.
PhDr. Hana Kallus, M.A., Ph.D.

Vydání odborné knihy schválila Vědecká redakce nakladatelství Grada Publishing, a.s.

Odpovědný redaktor Petr Somogyi
Grafická úprava a sazba Robert Prokopec
Návrh layoutu Vojtěch Žáček
Ilustrace v knize a na obálce Viktor Melkes
Návrh a zpracování obálky Robert Prokopec
Počet stran 272
První vydání, Praha 2020
Vytisklo TISK CENTRUM s.r.o., Moravany

© Grada Publishing, a.s., 2020

ISBN 978-80-271-4007-7 (pdf)
ISBN 978-80-271-1382-8 (print)

obsah

O autorce	9
Úvodní slovo	10
Cíle a metodologie.....	11

Úvod

Seznámení s knihou	13
Stručný teoretický vhled do světa jazyků	17
Moje cesta k jazykům.....	33
Deset základních rad.....	49

Čtení

1. Přečtete knihu v originále	54
2. Čtenářské kluby.....	56
3. Dialogické zápisníky.....	58
4. Čtení s předvídáním.....	60
5. Hlasité čtení.....	62
6. Řečnický trénink	64
7. Pohádka na dobrou noc	66
8. Parafrázování.....	68
9. Převrácení vět v otázky.....	70
10. Čtení s dotazováním.....	72
11. Zrcadlové čtení.....	74
12. Tichá pošta	76
13. Gramatický rozbor	78
14. Větný rozbor	80
15. Lexikální rozbor.....	82
16. Poznámky a komentáře.....	84

Poslech

17. Poslouchejte idoly	88
18. Karaoke	90
19. Textová skládanka	92
20. Transkripce	94
21. Diktát ve dvojici	96
22. Simultánní opakování	98
23. Imitace řeči	100
24. Poslech naruby	102
25. Zaměřeno na gramatiku	104
26. Zaměřeno na slovíčka	106
27. Korekce výslovnosti	108
28. Dělbá rolí	110

obsah

Mluvení

29.	Konverzační partner	114
30.	Samomluva	116
31.	Imaginární partner	118
32.	Zrcadlo, zrcadlo	120
33.	Nahrávejte se	122
34.	Audiodeník	124
35.	Prezentace ve výtahu	126
36.	Impromptu prezentace	128
37.	TED talks	130
38.	Stand-up komedie	132
39.	Youtuber	134
40.	Simultánní tlumočení	136
41.	Konsekutivní tlumočení	138
42.	Překlad textu	140
43.	Diktát obrázku	142
44.	Najdi rozdíl	144
45.	Diskuze nad fotografií	146
46.	Bez rukou	148
47.	Argumentační cvičení	150
48.	Ďáblův advokát	152
49.	Šest klobouků	154
50.	Kostka	156
51.	Dvacet otázek	158
52.	Koučink	160
53.	Echo-otázky	162
54.	Společenské dotazy	164
55.	Zdvořilostní konverzace	166
56.	Burza nápadů	168
57.	Generátor otázek	170
58.	Polopatě	172
59.	Kufr	174
60.	Příběhy a asociace	176
61.	Příslloví	178
62.	Rozdíly a podobnosti	180
63.	Časovka	182

Psaní

64.	Korespondenční partner	186
65.	Volné psaní	188
66.	Milý deníčku	190
67.	Vzkazy a psaníčka	192

obsah

68.	Čtenářský deník.....	194
69.	Cestopis	196
70.	Založte si blog.....	198
71.	Napište román.....	200
72.	Přeložte knihu	202
73.	Návod k použití.....	204
74.	Popis pracovního postupu	206
75.	Recept.....	208
76.	Pravidla hry.....	210
77.	Navigace.....	212
78.	Narativní esej.....	214

Vizualizace

79.	Pexeso	218
80.	Nástěnky a kartotéky.....	220
81.	Slovní rodiny a mapy pojmů.....	222
82.	Myšlenková mapa	224
83.	Šestislovný diagram.....	226
84.	T-graf.....	228
85.	Strom problému.....	230
86.	Ishikawův diagram.....	232
87.	Analýza SWOT	234
88.	Analýza PEST(LE).....	236
89.	Marketingový mix	238
90.	Porterova analýza pěti sil.....	240
91.	Srovnávací tabulky	242
92.	Vennův diagram	244
93.	Rozhodovací matice.....	246
94.	Rozhodovací strom	248
95.	Potterův box.....	250
96.	Časová osa	252
97.	Ganttův diagram	254
98.	Tabulky.....	256
99.	Grafy a diagramy.....	258
100.	Plakáty a infografika.....	260

Poděkování.....	262
Shrnutí.....	263
Summary	264
Seznam literatury	265

▼ O autorce

Mgr. DAGMAR SIEGLOVÁ, MSc., Ph.D. působí na ŠKODA AUTO Vysoké škole v Mladé Boleslavi. Učí obchodní angličtinu a marketing. Specializuje se na diverzitu a moderní vzdělávací metody.

Dagmar Sieglová vystudovala obor hudební výchova a němčina na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně, na interkulturní komunikaci a učitelství angličtiny se pak specializovala na Pensylvánské univerzitě ve Filadelfii v USA. Doktorské studium lingvistiky dokončila na Filozofické fakultě Univerzity Karlovy v Praze. Disertační práci zaměřila na téma osvojování druhého jazyka u dětí.



Bohaté pedagogické zkušenosti získala působením na všech úrovních vzdělávání, řadu let se také věnuje didaktice a zavádění moderních metod do výuky. Při studiu na Masarykově univerzitě pracovala jako lektorka němčiny v mateřské škole, na téma jazykové výuky v předškolním věku prostřednictvím hudby, poezie a her zaměřila svou diplomovou práci. V rámci studia v USA pracovala ve výzkumu komputační lingvistiky a současně učila a zpracovávala materiály pro výuku češtiny pro cizince. Po návratu do Prahy řídila zahraniční výměnný program a současně rozvíjela lektorskou činnost pro firmy v oblasti diversity managementu. V průběhu doktorského studia pobývala na stáži opět na Pensylvánské univerzitě. V rámci doktorského studia asistovala při výuce na základní škole v Marbleheadu. Pedagogickou praxi využila i jako ředitelka Multikulturního centra Praha, kde dohlížela na tvorbu metodik a realizaci seminářů pro školy, firmy a státní správu.

Kromě akademické činnosti se věnuje vzdělávání pedagogů a zaměstnanců firem. Jako lektorka Vzdělávacího institutu Středočeského kraje vede konzultace a semináře zaměřené na metody jazykového vzdělávání, techniky práce s textem, interaktivní formy vyučování a rozvoj kritického myšlení. Je školitelkou interkulturních kompetencí pro firmy. Ve spolupráci se společností Škoda Auto, a.s. se podílí na vývoji metodiky a na realizaci tréninkových seminářů pro vedoucí pracovníky v oblasti diversity a nudge managementu.

Dagmar Sieglová má široký rozsah zájmů i mimo profesní praxi. Ve volném čase se s rodinou věnuje cestování a s ním spojené přednáškové činnosti. Navštívila země většiny kontinentů, po pobytu v USA a cestování po Severní Americe zavítala na africký kontinent do Keni a Jihoafrické republiky, navštívila Bolívii a Chile v Jižní Americe, v Asii pak cestovala po Indii a Japonsku. Rekreačně se věnuje orientačnímu běhu, díky kterému poznala různé kouty České republiky i Evropy. Nejvíce si oblíbila alpské a severské země. Má ráda vysokohorskou turistiku, v zimě pak běžecké a sjezdové lyžování.

▼ Úvodní slovo

Rychle se rozvíjející proces globalizace a překotný rozvoj v oblasti technologií významně ovlivňuje životy jednotlivců v pracovní i osobní sféře. Čtvrtá průmyslová revoluce klade nároky na zaměstnance i zaměstnavatele, jsou vyžadovány nové znalosti a dovednosti ve všech oblastech života. Práce v mezinárodním prostředí s sebou nese mobilitu, ať fyzickou či virtuální, která vyžaduje schopnost orientace a komunikace v cizojazyčném prostředí. Nároky na jazykovou vybavenost nás provázejí v každodenním životě, což dokresluje i skutečnosti, že jen v našem nejbližším okolí, v Evropské unii, se mluví 24 úředními jazyky a znalost nejméně dvou cizích jazyků se stává standardem. Lze namítnout, že právě díky digitálním technologiím, dostupnosti elektronických slovníků, překladačů a dalších aplikací se tento požadavek naplňuje a v cizojazyčném prostředí se lze již bez problémů pohybovat. Aplikace však mají svá omezení a je sporné, nakolik pomohou zlepšit komunikační dovednosti, rozšířit všeobecný přehled, kriticky myslet a podněcovat k dalšímu hledání, poznávání a studiu. Potenciál digitálních nástrojů a technologie mohou významně podpořit studium, nicméně aktivní zapojení studentů do výuky a holistický přístup k učení nahradit nemohou.

Kniha, kterou držíte v rukou, zohledňuje uvedené okolnosti. Navazuje na předchozí autorčinu publikaci „Konec školní nudy“ a je určena nejen učitelům jazyků, kteří se jejím obsahem mohou inspirovat a nové poznatky přenášet do učeben, ale i jednotlivcům, kteří upřednostňují vlastní tempo studia, nehledají dril, ale moderní, zajímavé, kreativní a efektivní způsoby učení. Tuto knihu vítají všichni, kdo se chtějí učit cizí jazyky přirozeně a v souvislostech, což vede ke zdokonalování dalších komunikačních a společenských dovedností. Díky sofistikovanému členění knihy se každý může soustředit na ty oblasti komunikačních dovedností, ve kterých cítí potřebu zdokonalovat se. Motivaci studujících pak podpoří možnost propojení vzdělávacího obsahu s jejich vlastním životem a zájmy.

S autorkou knihy jsem se poprvé osobně setkala před deseti lety jako vedoucí Katedry jazykové přípravy a interkulturních kompetencí na ŠKODA AUTO Vysoké škole. Hledala jsem do našeho pedagogického týmu posilu, která bude schopná realizovat inovativní projekty jazykového vzdělávání. V Dagmar Siegllové jsem ihned rozpoznala vysoce kvalifikovanou a zkušenou osobnost zapálenou pro realizaci nových podnětů a výzev. Po letech spolupráce se na tom nic nezměnilo. Dnes je mi nejen kolegyní, ale i inspirací a motivací. Nejde jen o vysokou míru její odbornosti a zkušeností, ale také o osobní a vstřícný přístup k práci i ke kolegům, o entusiasmus a filozofii, jež se promítají i do této knihy: v jazykové výuce nemají být informace vytrženy z kontextu dění, odtrženy od každodenního života a uzavřeny v systému, který studujícímu neposkytuje potřebné odpovědi na možné otázky. Právě učení vycházející ze skutečných životních příkladů, hledání vazeb a propojení mezi cizím jazykem a nejazykovým obsahem napomáhá efektivnímu osvojování a zvládnutí cizího jazyka jako komunikačního nástroje. Proto by tato kniha neměla ve vaší knihovně chybět.

Lenka Stejskalová

Prorektorka pro zahraniční vztahy, ŠKODA AUTO Vysoká škola

Cíla a metodologie publikace

Rychle se proměňující společenské prostředí, v němž v současnosti žijeme, si žádá nový soubor dovedností, mezi které náleží také znalost cizích jazyků, umění přizpůsobovat se změnám i schopnost a ochota učit se po celý život. Cílem jazykového vzdělávání 21. století proto musí být učit žáky nejen jazyku, ale i sebeřízení při studiu i mimo prostředí školního vzdělávání. Učení jazykům a učení samostatnosti v jazykovém vzdělávání je obecně vnímáno jako dva na sobě nezávislé procesy. Tato kniha nabízí přístup, který umožní obojí. Prostřednictvím souboru vyučovacích metod a technik, studijních strategií a jazykových cvičení zaměřených na učení a studium cizích jazyků předává učitelům osobní i profesní zkušenosti autorky získané dlouholetou praxí. Současně je kniha návodem pro studující, jak omezovat standardizované postupy a cvičení učebnicového typu a cizí jazyky se učit v souvislostech s využitím zdrojů a podnětů okolního světa.

Publikace má charakter odborné knihy. Popisuje způsoby práce s autentickými materiály, které pomáhají implementovat do komunikační praxe dovednosti získané v přímé výuce nebo při samostudiu. Struktura knihy sleduje základní řečové dovednosti vycházející ze společného evropského referenčního rámce pro jazyky. Je rozdělena do pěti kapitol, z nichž každá obsahuje soubor metod, technik a cvičení zaměřených na jednotlivé řečové dovednosti seřazené ve sledu, v němž přirozeně dochází k osvojování jazyků. První kapitola se soustředí na práci s textovými zdroji, druhá se věnuje práci s mluveným slovem čerpaným ze zvukových a audiovizuálních materiálů. Třetí kapitola nabízí výběr metod a cvičení rozvíjejících dovednost mluvení ve škále různých typů komunikačních situací a čtvrtá předkládá techniky cílené na psaní textových útvarů z běžného života. Poslední kapitola pracuje se schopností zrakového vnímání a s představivostí napomáhající budování slovní zásoby a všeobecného přehledu. Předložené vizualizační nástroje významnou měrou přispívají k lepší orientaci v informacích, uchovávání znalostí, rozvoji kritického úsudku, jež pak umožňují plnohodnotnou účast ve společenském dialogu. Jednotlivé metody, techniky, strategie a cvičení jsou popsány z hlediska teorie, způsobu zavádění do výuky a jsou doplněny praktickými ukázkami.

Odborný úvod reflektuje poznatky z oblasti jazykového vzdělávání včetně multidisciplinárního pohledu na proces osvojování jazyků, sleduje vývoj na poli výukových metod, rozebírá stávající situaci v oblasti vzdělávání a jeho aktuálních potřeb v kontextu společenského vývoje. Rozkrývá souvislost vývoje společnosti se způsoby komunikace i podobou pracovního trhu. Odborný přístup publikace vychází z výzkumné činnosti autorky, zaměřené na dosud málo analyzovanou oblast potřeb studentů vysokých škol s ohledem na jejich budoucí pracovní praxi. Výsledkem výzkumu byla definice požadavků potřebného souboru klíčových kompetencí nezbytných pro úspěch při studiu i v budoucím profesním životě.

Knihu využijí učitelé cizích jazyků všech úrovní i oblastí vzdělávání jako nástroj pro modernizaci výuky prostřednictvím metod vedoucích k rozvoji řečových dovedností. Popsané metody rozvíjejí také celý komplex interakčních dovedností ve strategických vzdělávacích dokumentech označovaných jako kompetence 21. století, které zahrnují i komunikační dovednosti, schopnost kritického myšlení a spolupráce a vedou ke studentské autonomii a celoživotnímu vzdělávání.

seznámení s knihou

stručný teoretický vhled
do světa jazyků

moje cesta k jazykům

deset základních rad



seznámení s knihou

▼ Komu je kniha určena

Knih *Cesta k cizím jazykům* je určena všem, kdo se učí cizí jazyk nebo jazyk vyučují. Není tradiční jazykovou učebnicí – nabízí soubor praktických cvičení reflektujících konkrétní životní situace a opírá se o metody a strategie ověřené praxí s využitím zdrojů a možností světa kolem nás. Všechny předložené techniky lze uplatňovat při samostudiu a lze jimi také účinně obohatit školní jazykové vzdělávání. Kniha bude proto dobrým pomocníkem především:

- **Učitelům cizích jazyků** jako nástroj pro oživení a modernizaci výuky prostřednictvím nových, neotřelých, efektivních a současně přirozených a zábavných metod a jako průvodce studiem, který studenty naučí řídit svoji práci samostatně.
- **Samoučkům**, kterým nabízí bohatý výběr inspirativních aktivit odpovídajících jejich osobním zájmům i jejich způsobu studia.
- Tzv. **věčným začátečníkům**, kteří v ní naleznou nové a efektivní přístupy ke studiu, díky nimž dosáhnou pokroku.
- **Pokročilým mluvčím**, kteří mohou účinněji pokračovat ve zdokonalování svých jazykových dovedností pomocí autentických materiálů koncipovaných v souladu s realitou a kreativněji, než činí běžné jazykové kurzy nebo učebnice.
- **Uchazečům o zaměstnání** či **odborníkům z praxe**, kterým pomůže osvojit si účinné postupy pro situace vyžadující plnění náročných úkolů, pohotovost, výřečnost a kritický úsudek.
- **Rodičům**, kteří chtějí svým vzorem a vedením podpořit jazykové vzdělávání svých dětí. Kniha jim pomůže vytvářet podněcující prostředí, jež motivuje k užívání cizího jazyka v běžném rodinném životě.
- **Učitelům** ostatních školních předmětů (především humanitně zaměřených), jimž nabízí nápadité aktivity komunikačního, debatačního či řečnického charakteru.

Spolu s mojí předchozí knihou *Konec školní nudy: Didaktické metody pro 21. století*¹ tvoří předložená publikace ucelenou didaktickou řadu. Obě knihy se soustřeďují na způsoby efektivního rozvoje jazykových a komunikačních dovedností žáků a studentů, na rozvíjení jejich schopnosti spolupráce a kritického myšlení.

▼ Jak s knihou pracovat

Ukázky praktického využití různých technik jsou v knize představované na příkladech výuky anglického jazyka, jsou však využitelné i při studiu kteréhokoliv jiného cizího jazyka. Kniha ale neslouží pouze ke zdokonalení v oblasti studia cizích jazyků. Metody cílí současně na rozvoj rétorických, komunikačních a společenských dovedností v širším pojetí: pomohou zdokonalit mluvní um, naučí pohotovým reakcím v nečekaných situacích, přispějí k rozšíření všeobecného přehledu a pomohou tak každému stát se ve společnosti úspěšnějším.

Kniha je rozdělena do pěti kapitol, z nichž každá obsahuje soubor nástrojů zaměřených na určitou jazykovou dovednost. Kapitoly jsou řazeny ve sledu, v němž přirozeně dochází k osvojování jazyků. Dvě úvodní kapitoly se soustředí na cvičení zapojující receptivní dovednosti, které jsou v počátcích studia využívány k vybudování jazykového základu. První z nich se soustředí na techniky **ČTENÍ** využívající texty různých typů a žánrů (č. 1–16), druhá se věnuje technikám

POSLECHU mluveného slova čerpaného ze zvukových a audiovizuálních zdrojů (č. 17–28). Těžištěm dvou následných kapitol je aktivizace produktivních dovedností, které jsou zpravidla zapojovány až poté, kdy je vybudována základní znalost jazyka. Třetí kapitola nabízí výběr cvičení rozvíjejících dovednost **MLUVENÍ** ve škále různých typů komunikačních situací (č. 29–63) a čtvrtá předkládá techniky cílené na **PSANÍ** textů využívaných v běžném životě (č. 64–78). Poslední kapitola rozvíjí schopnost zrakového vnímání a představivosti pomocí pomůcek k **VIZUALIZACI**, zacílených na rozvoj slovní zásoby, všeobecného přehledu a kritického myšlení, které významnou měrou přispívají ke schopnosti plně se účastnit společenského dialogu (č. 79–100).



Kapitola
ČTENÍ



Kapitola
POSLECH



Kapitola
MLUVENÍ



Kapitola
PSANÍ



Kapitola
VIZUALIZACE

V rámci jednotlivých kapitol je každá předložená technika nejprve popsána z hlediska jejího obsahu, funkce a významu. Následují rady a vysvětlení postupu a poté doporučení, jak techniku využít pro didaktické účely v jazykové výuce. Součástí každé kapitoly jsou ukázky možností jejího praktického využití.

Všechny techniky popsané v pěti základních kapitolách plní další dílčí jazykové a vzdělávací funkce. Pomáhají upevňovat gramatiku, tříbit výslovnost a přízvuk, dosahovat plynulosti řeči a správné intonace. Mohou také přispívat k rozšiřování znalostí nebo posilovat mezilidské vztahy. Funkce, které jednotlivá cvičení plní, jsou označeny příslušnými ikonami tak, aby si uživatelé mohli metody vybírat podle vlastních potřeb.



gramatika a stylistika



slovní zásoba a terminologie



výslovnost a přízvuk



plynulost řeči a intonace



pravopis a kompozice textu



všeobecné znalosti



kritické myšlení



spolupráce a mezilidské vztahy

Jazyk jako nástroj komunikace se primárně využívá ke společenskému styku. Proces učení proto bude úspěšnější v rámci spolupráce. Přestože většinu z uváděných technik lze provádět samostatně, studující budou vždy profitovat ze spolupráce buď se studijním partnerem při samostudiu, anebo prostřednictvím interakce ve vyučování. Možnosti práce s příslušnou technikou a způsob jejího uplatnění v jazykové výuce jsou proto označovány následujícími ikonami:



sám



s kamarádem



ve třídě

▼ Pomůcky a vybavení

K rychlejšímu zdokonalování v cizím jazyce přispívá systematická práce, již lze realizovat za pomoci následujících nástrojů a pomůcek:

- **Systematizaci** práce podpoří vedení záznamů o jednotlivých cvičeních. K tomu je vhodné pořídit si samostatné zápisníky, sešity, bloky, nebo pracovat s listy papíru různých barev, velikostí či tvrdosti, nalepovacími lístečky post-it apod.
- Psací potřeby, jako jsou pera, obyčejné tužky, gumy, barevné zvýrazňovače, pastelky či fixy, poslouží k přehlednému **vedení záznamů** a zvýrazňování v textu či v poznámkových blocích.
- **Tvořivost** podpoří nůžky, tuhé či tekuté lepidlo, průhledné lepicí pásy, děrovačka, řezačka na papír, sešíváčka a odstraňovač svorek nebo štitkovač pro tvorbu kartiček.
- S **archivací a organizací** pomohou pořadače s kroužkovou vazbou, kartotéky, desky, složky, šanony.
- Technické pomůcky, například osobní počítač či laptop s textovým editorem, prezentačním softwarem a dalšími aplikacemi, tablet nebo chytrý telefon s mobilními aplikacemi a dostatkem dat, reproduktory či sluchátka, tiskárna, skener nebo kopírka umožní přístup k informacím, **zjednoduší** práci a **zvýší efektivitu** studia.
- Připojení k internetu a sociálním sítím, přístup do knihoven s akademickými a odbornými časopisy, předplatné novin a periodik umožní volný **přístup k informacím** a pomohou v rozšiřování všeobecného přehledu.

seznámení s knihou

stručný teoretický vhled
do světa jazyků

moje cesta k jazykům

deset základních rad



stručný teoretický vhled do světa jazyků

Následující část je věnována teoretickým otázkám spjatým s problematikou osvojování a učení cizího jazyka. Čtenářům je předložen vybraný souhrn poznatků z oblasti lingvistiky, psychologie a neurobiologie, které se mohou podílet na pochopení zákonitostí lidské řeči a komunikace ve společenských a historických souvislostech a v návaznosti na vývoj mozkových funkcí. Kapitola je také náhledem do vývoje jazykového vzdělávání a objasňuje, jak a proč se vlivem celospolečenských změn zákonitě mění také potřeby, metody a role učitele a žáků.

▼ Jazyk a komunikace

Řeč provází člověka po celý život. Velmi brzy po narození se stává hlavním prostředkem ke komunikaci s okolím, slouží jako nástroj k výměně informací, prostřednictvím jazyka lidé budují svou pozici ve společnosti a rozvíjí vlastní identitu. Význam komunikace narůstá také v návaznosti na společenský pokrok. Díky rozvoji dopravy, vědy a techniky se stal svět natolik propojeným, že si jej nelze již vůbec bez znalosti cizích jazyků představit.

Jazyk a jazyková komunikace představují komplexní systém, jehož složky se navzájem doplňují a ovlivňují. Základním stavebním kamenem jazyka jsou slova. Nauka, která zkoumá významy slov, se nazývá *lexikologie*. Slovní zásobu celistvě zaznamenávají lexikony a etymologické slovníky příslušných jazyků. Slovy se zabývá v jiné rovině tvarosloví neboli *morfologie*, nauka o stavbě slov a o jejich tvarování. Znalost zákonitostí této lingvistické disciplíny je základem pro dodržování gramatických pravidel. Stavbu jednotlivých slov do frází, vět a souvětí, jejich významy a vzájemné vztahy sledují *syntax* a *sémantika*. I tyto disciplíny jsou pro osvojení cizího jazyka zásadní. Zkoumají principy spojování větných členů do vět, osvětlují správný slovosled i zásady vztahů a propojování jednotlivých větných celků. Zvukovou stránkou řeči se pak zabývají *fonetika* a *fonologie*, které sledují zásady výslovnosti, intonace a přízvuku.

Praktické užívání řeči je středem zájmu lingvistické disciplíny zvané *pragmatika*.² Pragmatická pravidla jednotlivých mluvních aktů určují, jaká sdělení a významy naše formulace nesou, jak tyto významy interpretujeme a jaké závěry z nich vyvozujeme v konkrétních komunikačních situacích. Odpovíme-li například kolegovi na jeho pozvání na oběd „možná“, můžeme tím nepřímou pozvání odmítnout, ale také napůl přislíbit. Pragmatická pravidla a jejich uplatňování bývají jednou z nejčastějších příčin nedorozumění v mezilidské i mezikulturní komunikaci.

Na utváření významů a porozumění našim sdělením se velkou měrou podílí také neverbální prvky komunikace. Řadí se k nim například postavení a pohyby těla, gesta, mimika, uplatňování očního kontaktu, rytmus dechu nebo i způsoby, jakými lidé využívají prostor či vnímají čas. Řečí těla se zabývají *kinestezie* a *proxemika*.³ Obě disciplíny se věnují neverbální komunikaci jako nedílné součásti mluvené řeči, její provázanosti s osobnostními, kulturními a společenskými okolnostmi, jež komunikaci ovlivňují. Ukazují a prokazují, do jaké míry dokáže neverbální komunikace změnit význam řečeného, či jak se podílí na vzniku některých nejasností a nedorozumění. Úsměv v rámci neverbální komunikace může nahradit pozdrav, mrknutí dokáže proměnit obsah sdělení v opak, otočení zády může znamenat konec rozhovoru nebo být projevem nezájmu. Řeč těla je proto stejně důležitá pro zvládnutí jazyka jako mluvený projev.

Komunikační proces je utvářen také tzv. *paralingvistickými prvky*, k nimž náleží zvukové projevy, jako jsou tón, intonace či síla hlasu, případně tempo řeči. Význam sdělení se proměňuje v návaznosti na hlasitost projevu, na klesající či stoupající kadenci hlasu, na pomalou nebo rychlou, energicky či monotónně pronášenou promluvu.

Soubor prvků řeči, které komunikaci skrytě ovlivňují, popisuje souhrnně Dell Hymes⁴ prostřednictvím modelu *SPEAKING*. Podle něj se každá komunikační situace odehrává v určitém specifickém prostředí (*setting*), mezi určitou skupinou různých účastníků (*participants*), kteří sledují vybrané cíle (*ends*), k nimž využívají různé komunikační strategie (*acts*), signály (*keys*), verbální či neverbální nástroje (*instrumentalities*), a to v souladu se společenskými normami (*norms*) a vhodně voleným žánrem (*genres*). Všechny tyto prvky představují komplex, který je nutné v interpretacích lidské interakce zohledňovat. V opačném případě může dojít k nedorozumění, konfliktům nebo nedosažení zamýšleného komunikačního cíle.

Zkoumání lidské komunikace je předmětem studia *konverzační analýzy*.⁵ Jedná se o sociolingvistickou kvalitativní metodu, která se opírá o exaktní přepisy nahrávek různých komunikačních situací. Bere na zřetel pravidla ve střídání mluvčích v průběhu rozhovoru, uspořádání jednotlivých mluvnických aktů do párových sekvencí, sleduje a interpretuje opravy či zaváhání mluvčích apod. Konverzační analýza rozpoznává zákonitosti ve všech aspektech sledovaných momentů, hledá v řeči řád, pokouší se o interpretace komunikačního chování a vyvozuje z nich závěry. Jako příklad uveďme princip střídání mluvčích v rozhovoru. V běžné interakci obvykle mluví jeden účastník a další využije až vhodného momentu pro navázání na předchozí promluvu. Konverzační analýza se v tomto ohledu soustředí na odmlky v průběhu rozhovoru, na jeho náhlé přerušování či nedokončené myšlenky a pokouší se o jejich interpretaci. Zkoumá, jde-li o projev diskomfortu mluvčího v dané situaci, o nesouhlas s předchozí výpovědí mluvčího, nesouhlas s tématem, nebo o jiné okolnosti. Konverzační analýza je nejčastěji aplikována v sociologii, psychologii nebo v etnografických studiích.

▼ Osvojování druhého jazyka

Z hlediska složitosti řeči je zřejmé, že naučit se cizímu jazyku představuje velkou výzvu. Potřebné dovednosti musíme získat v oblasti lexika, syntaxe a fonetiky. Je také nezbytné umět se orientovat v signálech dalších prvků a funkcí komunikace. Procesům osvojování řeči (z anglického *speech acquisition*) se proto věnuje samostatná disciplína, která využívá poznatky více oborů. Jednou z nich je *sociolingvistika*, vědní disciplína, která zkoumá proces osvojování jazyka ve společenských souvislostech. Další je *psycholingvistika*, obor zaměřený na komunikační projevy v návaznosti na jejich vnímání okolím a na vliv psychologických faktorů na učení. *Kognitivní lingvistika* sleduje poznávací schopnosti a funkce ve vztahu k osvojování jazyka nebo jazyků a *neurolingvistika* se věnuje zpracování získaných jazykových poznatků mozkem.

Jinak vnímá vědní zkoumání problematiku osvojování jazykových dovedností v mateřském jazyce, jinak proces osvojování druhého či cizích jazyků. *Mateřský jazyk* (L1) rozvíjíme od narození prostřednictvím přirozené interakce s okolím. Děje se tak zpravidla v autentickém prostředí rodilých mluvčích a v našem životě (a většinou i v prostředí, ve kterém jej využíváme) zastává tento jazyk dominantní roli. *Druhý jazyk* (L2) si osvojujeme v případech, kdy je jeho znalost nutná pro náš každodenní život, například ve vícejazyčné společnosti je jedním z úředních jazyků nebo jazykem vzdělávání. Znalost druhého jazyka může podle intenzity jeho užívání dosáhnout srovnatelné úrovně s mateřštinou. *Cizí jazyk* (FL) si osvojujeme většinou později a užíváme jej v prostředí, kde nezaujímá společensky dominantní postavení, například není úředním jazykem dané země a jeho znalost není pro běžný život nezbytná. Může však být nástrojem společenské mobility, pracovních příležitostí nebo jen sloužit k uspokojení osobních zájmů. Na rozdíl od

mateřtiny k učení cizích jazyků dochází většinou řízeně. Jazyková výuka probíhá nejčastěji v rámci institucionálního nebo vlastního vzdělávání a úroveň dosažených jazykových dovedností se liší podle intenzity výuky, míry vynaloženého úsilí, podle průběhu praxe, motivace i přístupů k formám a technikám učení.

Důležitou otázkou v oblasti zkoumání procesu osvojování jazyka je souvislost mezi úrovní dosažené kompetence a věkem. Východiskem zkoumání se stala Lennebergova⁶ hypotéza tzv. *kritického období*, tedy věkového rozpětí, kdy je nejjednodušší si jazyk osvojit. Z výzkumů vyplývá, že toto období trvá do zahájení puberty, později k plnému osvojení cizího jazyka dochází jen velmi zřídka. Interpretace příčiny této skutečnosti se napříč vědními obory liší. Stejně tak se odborníci rozcházejí v názoru, zda je dosažení úrovně mateřtiny u druhého jazyka v dospělosti skutečně nemožné.

Argumenty podporující existenci kritického období se soustředí na roli podílu neurobiologických faktorů na osvojování řeči po strukturální a zvukové stránce v mladším věku. Vědecké bádání prokazuje, že v určitém období dochází k dozrání klíčových jazykových funkcí, mozek ztrácí schopnost větší *plasticity* a dochází k postupné *lateralizaci*,^{6, 7} tedy k rozdělení kognitivních funkcí mezi hemisférami. Ve stanovení hranice dovršení zralosti těchto funkcí se však odborná literatura rozchází,⁸ považuje za ni buď období puberty, nebo ranou dospělost.

Podle zastánců existence kritického období jej způsobují některé z tzv. *nebiologických faktorů*. Má se za to, že plné schopnosti osvojení cizího jazyka v pozdějším věku brání například psychologický moment takzvané *fosilizace* řeči.⁹ Podle této hypotézy dochází k učení jazykům do získání takové úrovně jazykových dovedností, která postačuje ke zvládnutí stanovených komunikačních cílů. Poté snaha a úsilí o další učení slábne a jazyková dovednost ustrnuje na dosažené úrovni. Při zkoumání vzájemného ovlivňování mezi rodným a osvojovaným jazykem se potvrzuje také domněnka *jazykového transferu a interference*.^{9, 10} Podle ní dochází po dosažení určité funkční úrovně znalosti cizího jazyka k mechanickému přenosu některých jazykových prvků z rodné řeči do řeči nové. Používání tzv. *mezijazyka* (z anglického *interlanguage*), například v případě angličtiny laicky nazývaného „Czenglish“, tak blokuje rozvíjení znalosti jazyka cizího.

Možnost či nemožnost naučit se dokonale cizím jazykům v dospělosti je z nebiologického hlediska vysvětlována také různými úrovněmi dosažené zralosti kognitivních funkcí. Mezi odborníky zaznívá i názor, že jednotlivá stadia osvojování jazyka v raném i dospělém věku jsou shodná.¹¹ Tuto teorii dokládají skutečnosti, že dospělí se při učení dopouštějí stejných nepřesností a uplatňují stejné komunikační strategie jako děti. S nástupem kritického období podle nich dochází pouze ke změnám ve způsobech učení. Jinými slovy, zatímco v raném věku se jazyku učíme v kontextu přirozených situací, v dospělosti uplatňujeme zažité učební strategie. To nám sice dovoluje v počátečních stádiích učit se cizímu jazyku rychleji, než je tomu u dětí, nicméně v dospělosti se sofistikovaný přístup ke studiu stává spíše překážkou k přirozenému rozvíjení cizího jazyka.

Dalším faktorem zodpovědným za slábnutí schopnosti osvojování cizího jazyka v dospělosti jsou označovány společenské a emoční zábrany.¹² V období puberty dozrává osobnost mladého člověka, formují se jeho postoje i charakter, motivace, míra sebejistoty a empatie. Poté často přestává být ochoten riskovat tzv. ztrátu tváře z důvodu nedokonalosti v cizojazyčné komunikaci na veřejnosti.

▼ Jazyk a dovednosti 21. století

Změny ve společenské a hospodářské oblasti vždy byly přirozeným fenoménem civilizačního vývoje. Zásadní změny však nikdy nepřicházely s takovou rychlostí a intenzitou jako v součas-

nosti. Zatímco v historii lidstva k zásadním revolučním posunům docházelo v řadu staletí či tisíciletí, v současnosti jsme svědky světa měnícího se takřka před očima. V rychlém sledu se mění technologie, způsoby přístupu a práce s informacemi i formy komunikace mezi lidmi. V oblasti ekonomiky a na ni navazující struktury pracovního trhu je dynamika proměn spjata s nástupem čtvrté průmyslové revoluce (*Průmysl 4.0*). Mnohé profese se díky novým technologiím proměňují či zcela zanikají a lze předpokládat, že spolu se zaváděním nových kyberneticko-fyzikálních systémů, akcelerací vědy, postupující automatizací a digitalizací se tento proces nezastaví.¹³ Podle studie OECD¹⁴ je pravděpodobné, že v průběhu dvaceti let může v důsledku těchto změn dojít k zániku až 14 % současných profesí a dalších 32 % projde zásadní proměnou. V České republice je podle národních strategických dokumentů¹⁵ ohroženo až 1,4 milionu pracovních míst. Ale jak už tomu bylo v minulosti, každá změna s sebou nese i nové příležitosti a dá se očekávat, že se ztrátou určitých profesí budou vznikat nové. Nový typ zaměstnanosti však předpokládá nutnost ochoty lidí přijímat změny a schopnost učit se novým dovednostem po celý život.

Rychle se proměňující společenské prostředí, ve kterém již několik dekád žijeme, bylo v osmdesátých letech minulého století předními světovými osobnostmi z oblasti leadershipu charakterizováno akronymem VUCA¹⁶ popisujícím současný svět jako nestálý (*volatile*), nejistý (*uncertain*), složitý (*complex*) a nejednoznačný (*ambiguous*). Z toho lze usuzovat, že i způsoby, jak budou lidé v budoucnu na společenské změny reagovat a nakolik budou národy schopny mezi sebou komunikovat a spolupracovat, budou určovat i míru vzájemného porozumění a kvalitu vzájemných vztahů. Současně se změnami ve světě technologií a byznysu se významně mění i způsoby komunikace a spolupráce na národní, mezinárodní, ale i interpersonální úrovni.

Vzhledem k těmto skutečnostem se zvyšují nároky na oblast i kvalitu vzdělávání a sílí potřeba stanovit nové požadavky a cíle, lépe odpovídající podmínkám současnosti. V reakci na to postupně dochází k úpravám národních i mezinárodních vzdělávacích strategií,¹⁷ jež definují tzv. *kompetence 21. století*, tedy soubor dovedností, které mají lidem pomoci osvojit si znalosti a dovednosti potřebné pro život v současných podmínkách. Tyto kompetence zahrnují nejen technickou gramotnost, jež reaguje na prudký technologický vývoj a rostoucí význam technologií, ale i kompetence jazykové a s nimi související jemné dovednosti zahrnující umění kultivované komunikace a týmové práce, schopnost orientace v množství dostupných informací a jejich kritickém vyhodnocování. Lidé budou stále více využívat strategické uvažování, schopnost utvářet si vlastní názor a umět jej obhájit, učinit rozhodnutí, hledat a prosazovat řešení problémů a krizí nebo zvládat nové situace. Vzdělávání v 21. století není záležitostí ukončení školní docházky a získání určitého odborného zaměření či titulu, ale bude nutností po celý život.

Za jednu z klíčových kompetencí v národních i mezinárodních vzdělávacích strategiích jsou právem označovány jazykové dovednosti. V rámci evropského společenství byla v této souvislosti formulována tzv. *strategie 1 + 2*,¹⁸ která směřuje k obohacení vzájemného dialogu napříč EU dosažením vícejazyčnosti u všech jejích občanů, a to získáním znalosti nejméně dvou cizích jazyků k jazyku mateřskému. Tento cíl je zanesen i do strategií českého vzdělávání zaznamenaných v národních dokumentech,¹⁷ jako jsou Bílá kniha, Rámcové vzdělávací programy (RVP) definované Ministerstvem školství, mládeže, tělovýchovy a sportu i vzdělávací plány jednotlivých škol, tzv. školní vzdělávací programy (ŠVP). V praxi je podle těchto dokumentů zaváděn první cizí jazyk nejpozději ve třetí třídě a druhý v sedmém ročníku základní školy. Na středoškolské úrovni jsou do vzdělávacích programů rovněž zařazovány dva cizí jazyky, přičemž z jednoho z nich studenti skládají státní maturitní zkoušku. Na vysokých školách na tuto strategii navazují programy podporující internacionalizaci a mezinárodní mobilitu a spolupráci studentů i učitelů na evropské i mimoevropské úrovni, zejména programy Erasmus a Erasmus+. Některé vysoké školy rozšiřují mezinárodní spolupráci o nabídku příležitostí k získání pracovní praxe v zahraničí.

Je nasnadě, že význam jazykového vzdělávání roste. Vyžaduje však inovované přístupy, uplatňování metod reflektujících moderní poznatky v dané oblasti i změnu priorit v hierarchii získávaných dovedností.

▼ Řečové dovednosti

Řečové dovednosti představují systém složený ze tří základních kategorií. První kategorii reprezentují receptivní řečové dovednosti, jejichž pomocí rozumíme obsahu psaného nebo mluveného slova. Receptivní dovednosti jsou závislé na koncentrované kognitivní práci, avšak nevyžadují spolupráci dalších osob. Druhou kategorii zastupují produktivní řečové dovednosti, které prokazují úroveň schopnosti aktivního uplatnění získaných dovedností v mluveném a psaném projevu. Slouží ke komunikaci s okolním prostředím. Třetí kategorii tvoří interaktivní řečové dovednosti, jež se podílejí na úspěšném dosažení potřebných komunikačních cílů v rámci společnosti především prostřednictvím jemných dovedností. Míra schopnosti využívat všechny dovednosti jako celek pak určuje celkovou úroveň našich jazykových kompetencí.

Pro potřeby formálního rozlišení úrovně jednotlivých dovedností v cizím jazyce byly Radou Evropy¹⁹ stanoveny univerzální mezinárodní standardy známé pod pojmem *Společný referenční rámec* (anglicky *CEFR – Common European Framework of Reference for Languages*). CEFR podává podrobnou informaci o tom, jaké úrovně v procesu osvojování jazyka dosahují naše jednotlivé řečové dovednosti a jaké jsou naše limity, rozpoznává oblasti, na které je nutné zaměřit další studijní úsilí. Podle tohoto systému jsou úrovně řečových dovedností kategorizovány od základní A1, A2 přes středně pokročilou B1 a B2, až k expertní C1 a C2. Certifikáty o dosažené jazykové pokročilosti získané na základě testování u akreditovaných veřejných institucí se stávají součástí profesního životopisu a lze se jimi prezentovat například v přijímacím řízení ke studiu nebo na trhu práce.

Výsledky standardizovaných testů nebo zkoušek však nemohou vždy objektivně vypovídat o skutečných jazykových schopnostech jednotlivců. Jejich formální podstata neumožňuje rozpoznání individuálních rozdílů v umění obstat v komunikačních situacích, testováním nedokážeme odhalit rychlost reakce na nepředvídané situace, komunikační nedorozumění nebo stanovit úroveň přesvědčovacích a vyjednávacích dovedností. K osvojení cizího jazyka proto nestačí složit zkoušku nebo získat certifikát. K získání schopnosti efektivní komunikace v cizím jazyce je třeba si – kromě chápání jazykových norem – také osvojit dovednosti a znalosti v oblasti společenských, kulturních i psychologických zákonitostí mluvené i neverbální řeči.

Soubor dovedností vypovídajících o celkové schopnosti dorozumět se v cizím jazyce je nazýván *komunikační kompetencí*.²⁰ Jejím rozpoznáním a stanovením její úrovně se zabývají nejen jazykovědci, ale i psychologové a sociologové, a to proto, že vyžaduje kromě formální znalosti jazyka také orientaci ve správném uplatňování pragmatických funkcí na úrovni psychologické i společenské. Definice a měření jazykové kompetence se v současnosti stává předmětem výzkumného zájmu i v oblasti jazykového vzdělávání.²¹

▼ Angličtina a jazykové vzdělávání

Komplexita procesu osvojování cizího jazyka a komunikativní kompetence klade vysoké nároky na kvalitu jazykového vzdělávání v jeho školní i mimoškolní podobě. Formám jazykové výuky, vhodnosti stávajících metodologií a změnám v chápání role a postavení uživatelů cizích jazyků je proto věnována celosvětová odborná pozornost. Vzhledem k tomu, že nejčastějším cizím vyučovaným jazykem je angličtina, významná část poznatků a odborné diskuze nad výzkumem výukových metod vzešla z kontextu anglicky mluvícího prostředí.

Podle aktuálních statistických údajů se odhaduje, že z celkových 7,5 miliardy obyvatel planety anglicky mluví více než 1,5 miliardy z nich.²² Jen pro 400 tisíc je však angličtina jazykem mateřským (*ENL – English as a native language*). Úředním a současně prvním jazykem je pro většinu obyvatel ve Velké Británii, USA, Kanadě, Austrálii či na Novém Zélandě. Pro přibližně 325 tisíc mluvčích pak angličtina představuje druhý jazyk (*ESL – English as a second language*), jehož znalost je pro plné zapojení do života společnosti nezbytná. Tuto situaci lze pozorovat v zemích, kde je angličtina jedním z více úředních jazyků, tedy například v bývalých anglických koloniích jako jsou Indie, Malta, Keňa, Tanzanie či Jihoafrická republika. Mluvčí, kteří se angličtinu učí a užívají ji jako cizí jazyk (*EFL – English as a foreign language*), však představují skupinu nejpočetnější. Podle nejnovějších odhadů je angličtina cizím jazykem pro až 750 tisíc mluvčích. Vzhledem k šíři, způsobu i účelům, k nimž je využívána, proto získala status tzv. *lingua franca* (*ELF – English as a lingua franca*). Toto označení odkazuje na situace, kdy angličtina plní roli společného dorozumívacího prostředku mezi lidmi, pro které nepředstavuje jazyk mateřský.

Spolu s nárůstem počtu uživatelů angličtiny v globálním měřítku se proto pozvolna mění pohled na způsob hodnocení jazykových kompetencí.²³ Z hlediska jazykového vzdělávání bývá na mluvčí cizího jazyka tradičně nahlíženo jako na ty, kteří se jazyku pouze učí a cílí na jeho zlepšování. Na základě této optiky bývá předmětem hodnocení jazykových dovedností formální kvalita jazykového projevu. Tento pohled však přehlíží skutečnost, že bez ohledu na drobné nepřesnosti, kterých se mluvčí cizího jazyka dopouštějí (podobně jako při osvojování jazyka mateřského), jej aktivně užívají v běžných životních situacích a stejně úspěšně dosahují konkrétních interakčních cílů. Z tohoto hlediska jsou plnohodnotnými účastníky společenského dění. I mnohé sociolinguvistické studie²⁴ dokazují, že v běžných komunikačních situacích jsou gramatické nebo fonologické nepřesnosti, na které bývá ve výuce jazyků stále kladen velký důraz, jejich přirozenou součástí a jsou běžně tolerovány nebo zcela přehlíženy.

Způsoby, jakými se mluvčí vyrovnávají s nepřesnostmi v průběhu interakce, popisuje také *teorie jazykového managementu*²⁵ (LMT). Rozlišuje čtyři jemné úrovně práce s nepřesnostmi: povšimnutí, hodnocení, plánování a implementace. Jednotlivé úrovně lze ilustrovat na příkladu gramatické chyby. Opomine-li jeden z mluvčích v angličtině u slovesa ve třetí osobě jednotného čísla použít koncovku –s, ani jeden z přítomných tuto chybu nemusí vůbec zaznamenat a rozhovor nerušeně pokračuje. Pokud některý ze zúčastněných chybu postřehne (*povšimnutí*), nemusí ji vyhodnotit jako významnou a rozhovor také pokračuje. Teprve za předpokladu, že je chyba hodnocena jako nežádoucí, tedy brání-li porozumění nebo mění význam vyřčeného (*hodnocení*), může jeden z mluvčích zvážit možnost opravy (*plánování*). Pokud se ovšem rozhovor (bez ohledu na to, že chyba byla upozorována i hodnocena negativně) bez přerušení i nadále rozvíjí, ani v tomto případě nemusí dojít k její nápravě. K opravě – tedy k uskutečnění všech čtyř úrovní jazykového managementu – dochází pouze tehdy, kdy je odchylka od normy vyhodnocena jako natolik závažná, že brání porozumění nebo mění význam sděleného (*implementace*). Proces jazykového managementu bývá také chápán jako cyklus, který nad rámec čtyř základních úrovní obsahuje také úroveň zpětné vazby umožňující návrat ke kterékoli z předchozích úrovní. Zpětná vazba může být vědomě vyžádána přímo mluvčím, avšak zpravidla vyplyne v průběhu interakce přirozeně, například ujištěním se pomocí otázek „Chtěl jsi říct, že...?“, „Co tím myslíš?“ apod.

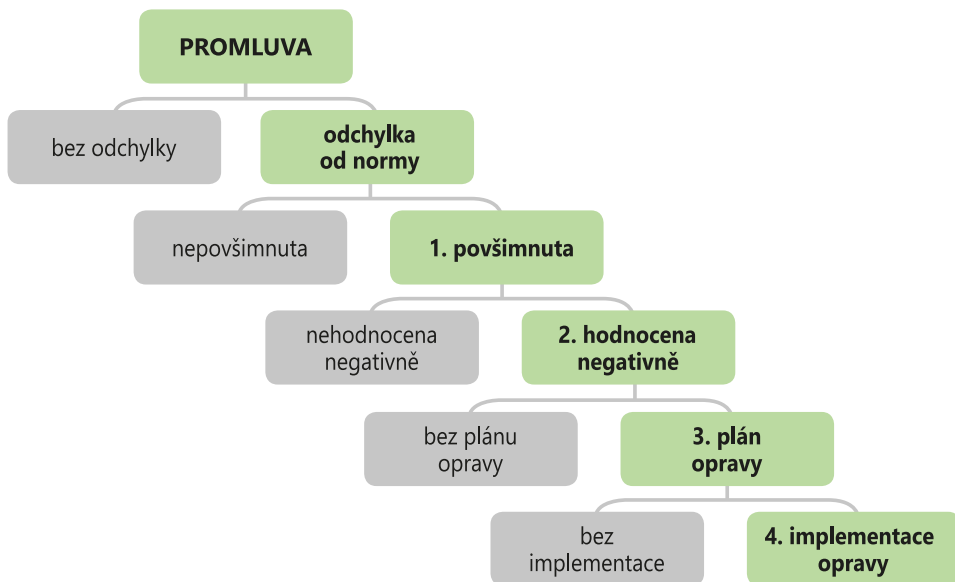


Diagram: Proces jazykového managementu

Přehodnocován je v současné době i pohled na koncept komunikativní kompetence. Původní, převážně formalistický přístup, nahlízející na jazykové dovednosti jako na soubor jazykových pravidel a norem a hodnotící užívání jazyka podle úrovně dodržování těchto pravidel, je nahrazován funkční perspektivou, která zavádí pojmy *interakční kompetence* nebo tzv. *globální komunikativní kompetence*. V této souvislosti přibývají studie zkoumající angličtinu jako jazyk používaný v obchodním styku²⁶ (*BELF – Business English as a lingua franca*), které rozšiřují chápání komunikativní kompetence o schopnost mluvčích užívat efektivně cizí jazyk v různých kontextech, například v kontextu společenském, kulturním nebo pracovním. V rámci funkčních perspektiv je kladena větší váha na umění ovládat pragmatické funkce a interakční strategie, jimiž lze úspěšně dosahovat komunikačních i akčních a strategických cílů. Ke globální interakční kompetenci patří schopnost užívat patřičné zdvořilostní strategie, volit situačně vhodná témata, uplatňovat relevantní formy mluvních aktů, dodržovat pravidla střídání mluvčích nebo zohledňovat kulturní zvyklosti a normy daného prostředí.

V kontextu nových jazykovědných poznatků přibývá kritických hlasů na adresu současného českého jazykového vzdělávání a jeho nepružnosti v přizpůsobování se aktuálním podmínkám. Výsledky posledního průzkumu jazykových znalostí Evropanů provedeného v roce 2012²⁷ zařazují Českou republiku v jazykových kompetencích na nelichotivé pozice. Jen 11,07 % Čechů hodnotí své kompetence v angličtině jako velmi dobré nebo dobré, což nás staví v žebříčku evropských států na dvacáté místo, dokonce za mnohé postkomunistické země. Například v Estonsku se anglicky dobře domluví 50 % občanů. A to navzdory tomu, že 32 % dotázaných Čechů si uvědomuje výhody plynoucí ze znalosti cizích jazyků pro zaměstnání, 27 % respondentů má v úmyslu hledat si práci v zahraničí, 35 % dotázaných jazyky aktivně využívá pro účely cestování a 27 % z nich přináší znalost jazyků osobní uspokojení. V západních zemích je znalost angličtiny mnohem rozšířenější, například v Nizozemsku se anglicky dobře domluví 90 % občanů.

Podle výzkumů o stavu vícejazyčnosti v rámci EU²⁸ souvisí současná situace jazykového vzdělávání se setrváváním u neefektivních a zastaralých způsobů výuky cizích jazyků, jež brzdí žádoucí

rozvoj jazykových kompetencí i u generace, která je vzdělávána již podle novodobých strategií EU. Ve školní výuce je kladen nepřiměřený důraz na znalost gramatických pravidel na úkor rozvoje komunikativních a jemných dovedností. Učitelé inklinují k práci se standardizovanými učebnicovými materiály a studenti nemají dostatek příležitostí setkávat se s jazykem v přirozených situacích. Ve školách je stále hojně uplatňován frontální způsob vyučování, čímž nevzniká dostatek příležitostí pro aktivní komunikaci. Nepřiměřeně velká pozornost je také věnována přípravě k absolvování standardizovaných nebo srovnávacích testů. V nedostatečné míře probíhá další vzdělávání učitelů v oblasti moderních metod výuky.

▼ Studie potřeb

Pomalá implementace progresivních přístupů do jazykové výuky způsobuje pocit nesplněných očekávání studentů a s tím související rezignaci na úsilí, jež na studium jazyků vynakládají. Stává se proto nezbytností zohlednit při restrukturalizaci a modernizaci jazykového vzdělávání i vlastní zkušenosti a vnímání situace studenty. Podle studie potřeb prováděné na Vysoké škole ŠKODA AUTO²⁹ jen 49 % dotázaných hodnotí svůj přístup k užívání jazykových znalostí v praxi jako aktivní. Za důvod jejich zdrženlivosti k nabízeným příležitostem ke komunikaci jsou nejčastěji uváděny obavy z chybování, stres, nesmělost nebo nedostatek sebejistoty ve vlastní jazykové schopnosti. Studenti, kteří naopak cíleně využívají získané komunikační dovednosti, uvádějí jako důvod svého aktivního přístupu k učení snahu výrazněji a rychleji své jazykové znalosti zlepšovat. Jejich motivaci posilují narůstající možnosti praktického využití jazykových dovedností v praxi nebo vznikající šance na získání lepších pracovních příležitostí. Neméně důležitým motivačním momentem pro volbu vlastní učební strategie jsou i osobní důvody jednotlivců, k nimž náleží schopnost plynně se domluvit při zahraničních pobytech, navazovat nová přátelství, poznávat hlouběji jiné životní styly a kultury. Na poznání konkrétních aktuálních potřeb studentů mohou navázat pozitivní změny v přístupech k jazykovému vzdělávání a jeho realizaci.

Z výše zmíněné studie vyplývá, že největší nedostatky v oblasti jazykových dovedností studentů pociťují v oblasti slovní zásoby, mluvních dovedností a přízvuku. Vyjadřují zájem zahrnout do výuky moderně koncipované metody nebo techniky pro rozvíjení verbálních komunikačních dovedností, včetně systematického obohacování slovní zásoby a tříbení psané formy jazyka. Naopak malý počet dotázaných pociťuje potřebu věnovat zvýšenou pozornost gramatice.

Součástí výzkumu byl i popis, jak si studenti představují ideální jazykovou lekci. Podle jejich výpovědí přispěje ke zkvalitnění vzdělávacího procesu intenzivnější využívání interaktivních metod, týmové spolupráce, přáli by si více příležitostí k aktivní účasti ve výuce a řešení praktických úkolů. Širší prostor pro rozvíjení produktivních řečových dovedností hledají ve výuce, v níž probíhají diskuze a prezentace a v níž se budou učit odborně a věcně argumentovat, vyjednávat nebo vést konverzaci. Chtějí také pracovat s autentickými materiály, řada z nich vyjadřuje zájem řešit reálné případy formou simulačních her. Významným východiskem pro realizaci jejich potřeb je podle nich také osobnost učitele a atmosféra při výuce. Přejí si motivované učitele, kteří chápou jejich pocity nejistoty a obavy z chybování, jsou nápomocní a vytvářejí v průběhu vyučování partnerské, přátelské a psychologicky bezpečné prostředí založené na spolupráci a důvěře.

▼ Metody jazykového vzdělávání

Metodologické přístupy k výuce cizích jazyků se významně proměňují více než sto let.³⁰ V první polovině devatenáctého století se jako jedna z prvních uplatňovala zejména *metoda gramaticko-překladaťová*, spočívající v procvičování gramatických pravidel prostřednictvím překladů textů z a do cílového jazyka. Texty byly v rámci této metody upravovány s ohledem na znalostní úroveň studentů nebo pro potřeby praktických cílů. Nadměrné využívání rodné řeči při výuce

jazyků, které z podstaty této metody vyplývá, iniciovalo koncem devatenáctého století vznik tzv. *přímé metody*, jež namísto procvičování čtení a psaní klade důraz na rozvoj mluvních dovedností, a to i častějším využíváním cílového jazyka ve vedení výkladu. Součástí této metody je tzv. *indukční přístup* k výuce gramatiky, který spočívá v odvozování pravidel z předchozích příkladů samotnými žáky namísto jejich předkládání učiteli. Na rozdíl od gramaticko-překladevého přístupu se prvky přímé metody používají dodnes. V šedesátých letech minulého století byla představena také *audioorální metoda*, která akcentuje mluvený jazyk formou tzv. drilových cvičení, tedy opakovaným procvičováním modelových jazykových situací.

Žádná z výše popsaných metod si však v jazykovém vzdělávání neudržela dominantní postavení. Limitem každé z nich je jednostranný důraz kladený na izolovanou jazykovou dovednost, který dostatečně nereflektuje individualitu a učební styl jednotlivců. Při používání gramaticko-překladevé a audioorální metody není dostatečně uplatňována řečová praxe, přímá metoda upozaduje dovednost psaní, drilová cvičení jsou jednoduše předvídatelná a mluvího dostatečně nepřipravují na dynamičnost přirozené komunikace.

K významnému posunu v jazykovém vzdělávání došlo v sedmdesátých letech minulého století. Nově uplatňovaný *komunikační přístup*³¹ nahlíží na jazyk jako na soubor čtyř základních řečových dovedností, kterými jsou čtení, psaní, mluvení a poslech. Na základě toho pojímá jazykové vzdělávání jako komplex gramatických, lexikálních a syntaktických struktur i pragmatických a sociokulturních funkcí, tedy strategií uplatňovaných ve skutečných komunikačních situacích. Komunikační přístup usiluje o optimální vyvážení jazykové přesnosti a plynulosti projevu, chybění nevnímá jako překážku na cestě k dosažení komunikativní kompetence, tedy schopnosti užívat cizí jazyk v různých společenských situacích.

V osmdesátých letech byla představena metoda zvaná *přirozený přístup* (*The Natural Approach*), definovaná Stephenem Krashenem.³² Podle tohoto autora je cestou k osvojení cizího jazyka stejný princip, kterým se děti učí řeči mateřské. Vychází z názoru, že předpokladem k osvojení jazyka je vybudování tzv. *srozumitelného základu* (*comprehensible input*), k čemuž dochází v průběhu tzv. *tichého období* (*silent period*), kdy se mluvčí s jazykem teprve seznamují, učí se jej vnímat, rozpoznávat jeho zvukovou a lexikální stránku a chápat jeho zákonitosti. Autor v této souvislosti pracuje s konceptem známým pod pojmem *input + 1* (*i + 1*), který upozorňuje na potřebu zejména v počátečních stadiích učení respektovat u mluvčích hranici bezpečné zóny komfortu. Navyšování náročnosti požadavků má probíhat pozvolna vystavováním se úrovni jen o stupeň vyšší, než je stávající jazyková úroveň, aby byla stále naplňována podmínka srozumitelnosti.

Podle Krashena je příčinou stagnace v osvojování cizího jazyka dospělými často jejich neochota vystupovat ze zóny pohodlí a opouštět bezpečný prostor srozumitelného základu. Důvodem mohou být přílišné nároky na rychlost uplatňování jazykových dovedností, tedy překročení pravidla *i + 1*, nebo časté přerušování mluvního projevu například opravováním rutinních nepřesností. Podmínkou jazykového vzdělávání je respektování tichého období. Dobu jeho trvání ovlivňují kognitivní, společenské, osobnostní a emoční faktory, v jejichž kombinaci se vytvářejí individuální styly učení. Srozumitelný základ se nejdříve buduje jak prostřednictvím aktivit zaměřených na rozvíjení receptivních dovedností, například individuální četbou či poslechem, tak cestou citlivé aplikace základních znalostí do mluvní a písemné praxe v raných stadiích učení.

Jazykové vzdělávání v devadesátých letech významně ovlivnil dodnes uznávaný tzv. *lexikální přístup*,³³ představený Michaellem Lewisem. Tento koncept akcentuje budování široké slovní zásoby včetně frází, idiomů či jiných slovních spojení, a to na základě přesvědčení, že k postupnému upevňování gramatických zákonitostí dochází přes bohatý slovní základ.

Opačný přístup k rozvoji jazykových dovedností představuje dnes stále využívaná *Nepustilova metoda*,³⁴ postavená na principu gramatika – drill – četba. Metoda vychází z přesvědčení, že v začátcích studia je nezbytné rychle ovládnout základní gramatiku, jejíž pravidla jsou předkládána formou přehledů a tabulek. Získané znalosti jsou pak fixovány formou mluvních drillových cvičení a následnou aktivní četbou zaměřenou na rozvíjení slovní zásoby.

Prvky komunikačního, přirozeného i lexikálního přístupu k jazykovému vzdělávání jsou také integrovány v rámci metod, jež rozvíjejí a upevňují jazykové kompetence prostřednictvím výuky různých školních předmětů v cizím jazyce. Jsou známy pod pojmy CLIL (*Content and Language Integrated Learning*), CBI (*Content Based Instruction*) nebo TBL (*Task-Based Learning Approach*).³⁵ Všechny tyto přístupy jsou založeny na principu učení v kontextu jednotlivých jazykových disciplín s cílem rozvíjet jazykové dovednosti přirozené a současně se získáváním odborných znalostí. Bývají zaváděny ve školách s vícejazyčným vzděláváním a postupně se stávají standardem na všech úrovních základního i středoškolského vzdělávání. Například většina vysokých škol dnes nabízí studium některých odborných předmětů v cizích jazycích, nejčastěji v angličtině. Motivaci studentů pro rozšiřování jazykových kompetencí posiluje nutnost využívání jazyka pro účely studia, například při prezentacích nebo diskuzích. Zájem o studium cizího jazyka může podnítit i práce s cizojazyčnými zdroji při samostudiu. Cizojazyčné odborné studie, knihy, audio- nebo videonahrávky a další materiály jsou dnes již dostupné v knihovnách a na internetu.

Kritické myšlení

Práce s informacemi se stává podmínkou pro dobrou orientaci v současném světě. Předpokládá schopnost třídit vzrůstající množství nových poznatků, přizpůsobovat se novým situacím a řešit s nimi spjaté problémy, které nemají jednoduchá řešení. Znalost cizího jazyka patří mezi soubor dovedností potřebných k získávání informací, jejich ověřování a chápání souvislostí v širším mezioborovém kontextu.

V souvislosti s požadavky kladenými na jednotlivce v době informačního boomu bývá často zmiňován pojem *kritické myšlení*.³⁶ V obecné rovině ho chápeme jako schopnost logického úsudku a kultivovaného dialogu vycházejícího z objektivních faktů a zdravého pochybování. Současné paradigma charakterizoval již v roce 1956 Benjamin Bloom.³⁷ Ve známé *taxonomii vzdělávacích cílů* definuje kritické myšlení jako soubor kognitivních funkcí řazených do sekvence v šesti stadiích. Prvním je podle Blooma osvojení znalosti faktů, druhým jejich pochopení a třetím aplikace v praxi. Následují stadia analýzy a syntézy získaných poznatků a dovedností a celý cyklus uzavírá schopnost objektivního hodnocení. Průlomová Bloomova teorie dodnes ovlivňuje pohled na cíle vzdělávání a stále se významně podílí na formování vzdělávacích strategií a definic výstupů učení.

Vzhledem ke společenskému vývoji a rostoucím nárokům na vzdělávání doznala Bloomova teorie postupně kvalitativních změn.³⁸ Posloupnost šestice na sebe navazujících kognitivních funkcí doplňuje jejich významové rozlišení na myšlenkové operace konkrétní a abstraktní, na jejichž základě jsou rozeznávány dvě úrovně kognitivních funkcí. První úroveň představují *poznávací funkce nižšího řádu* klasifikované jako konkrétní, mezi něž patří znalost faktů, pojmů a postupů. Tyto myšlenkové operace volně korespondují s první trojicí funkcí v rámci sekvence popsané Bloomem jako znalost – pochopení – aplikace. Druhou úroveň jsou *poznávací funkce vyššího řádu*, které patří do kategorie abstraktního myšlení a předpokládají schopnosti analytické, srovnávací a hodnotící. Ty jsou v Bloomově taxonomii zastoupeny sekvencí analýza – syntéza – hodnocení.

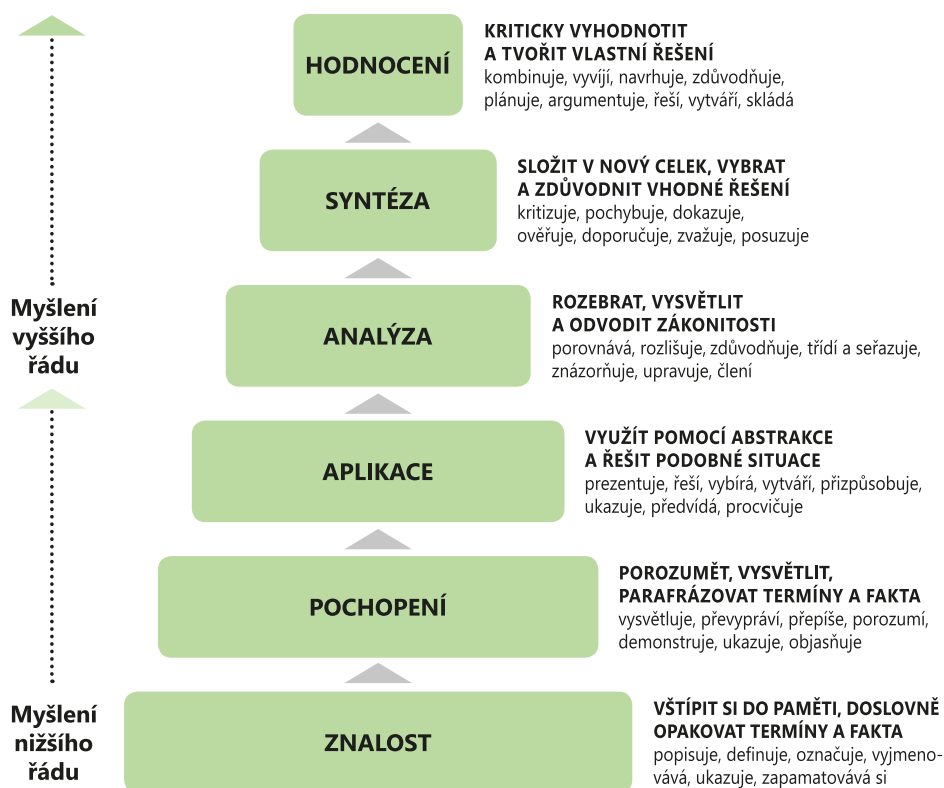


Diagram: Taxonomie vzdělávacích cílů³⁸

Pojem kritického myšlení i koncept výukových cílů jsou často nepřesně chápány a interpretovány. Představený systém vzdělávacích cílů je třeba vnímat v jeho celistvosti. Chceme-li dosáhnout schopnosti kritického myšlení, učení se nemůže zastavit na nižších poznávacích funkcích. Kritické uvažování je podmíněno uplatňováním všech šesti úrovní myšlenkových operací od raných stadií vzdělávání. Nestačí si poznatky pouze zapamatovat, musíme se současně učit rozumět jejich podstatě a účinně je využívat v konkrétních situacích. Znamená to schopnost vnímat a přijímat poznatky a podněty prostředí a umět na ně adekvátně reagovat.

Požadavek implementace principů kritického myšlení do metod práce ve vzdělávání byl zformulován v rámci školské reformy v USA v 80. letech minulého století. Po fázi prvotního ověřování byly koncem století zásady kritického myšlení zpracovány do konceptu s názvem *Čtením a psaním ke kritickému myšlení (RWCT – Reading and Writing for Critical Thinking)* a následně integrovány do mezinárodních vzdělávacích systémů.³⁹ V postkomunistických zemích začal být koncept RWCT rozvíjen až v 90. letech minulého století. Do projektu nazvaného Orava⁴⁰ se v období 1994–1999 zapojily 24 státy střední a východní Evropy včetně některých postsovětských republik a jeho prostřednictvím pronikaly změny do vzdělávacích systémů celého regionu. Iniciativu RWCT v současnosti u nás však převážně zastřešují pouze místní centra neziskových organizací.⁴¹ Implementace myšlenek kritického myšlení tak probíhá většinou bez potřebné koncepce a jen díky dobrovolné iniciativě učitelů a otevřeného přístupu vedení některých škol, často však bez dostatečné podpory státních institucí.