

PaedDr. HELENA BÁLINTOVÁ, PhD.

CUDZIE JAZYKY ÁNO, ALE AKO?

Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie

Banská Bystrica 2003

Autorka

PaedDr. Helena Bálintová, PhD.

Recenzenti

Prof. PhDr. Michal Firc, CSc.

Doc. PhDr. Vasilij Riabov, CSc.

Fakulta humanitných vied

Univerzity Mateja Bela

v Banskej Bystrici, 2003

ISBN 80-8055-762-4

EAN 9788080557621

OBSAH

Úvod	5
1 Z histórie vyučovacích metód	8
1.1 Cudzojazyčné vzdelávanie v historickom kontexte starého Grécka a Ríma po uvedomenú koncepciu jazykovej kultúry	8
1.2 Jan Amos Komenský o cudzojazyčnom vzdelávaní	12
1.3 Cudzojazyčné vzdelávanie v období prelomu stredoveku a novoveku	15
1.4 Rozvoj cudzojazyčného vzdelávania na našom území v 17. a 18. storočí	17
1.5 Cudzí jazyky v 18. a 19. storočí	19
1.5.1 Rozvoj cudzojazyčného vzdelávania v Rusku	19
1.5.2 Cudzojazyčné vzdelávanie na našom území v 18. a 19. storočí	20
1.5.3 Revolučné roky 1848–1849 a druhá polovica 19. storočia	21
2 Vyučovacie metódy	22
2.1 Pojem a obsah vyučovacích metód	22
2.2 Vymedzenie definície vyučovacej metódy	24
3 Klasifikácia metód	26
3.1 Klasifikácia metód v diachrónnom pláne	26
3.2 Klasifikácia metód v synchrónnom pláne	29
4 Aplikácia lingvistických teórií vo vyučovaní cudzích jazykov a ich vplyv na vyučovacie metódy	36
4.1 Audioorálna metóda	38
4.1.1 Typy audioorálnych cvičení	40
4.1.2 Technické prostriedky audioorálnej metódy	40
4.2 Programové vyučovanie	41
5 Problematika vývoja kognitívnych a intuitívnych metód	43
5.1 Koncepcia vyučovania cudzích jazykov v krajinách západnej Európy a Ameriky	43
5.2 Vplyv ruských didaktikov na moderné vyučovacie koncepcie	46
5.3 Rozvoj cudzojazyčných metód v bývalých socialistických štátoch	49
5.3.1 Lozanovova metóda	50
5.3.2 Vplyv behaviorizmu na didaktiku vyučovania cudzích jazykov	51
5.4 Slovenská a česká didaktika v cudzojazyčnom vyučovaní	52
6 Moderné vyučovacie koncepcie	55
6.1 Súčasné alternatívne a progresívne metódy	55
6.1.1 Efektívnosť a využiteľnosť súčasných alternatívnych metód	57
6.1.2 Činitele ovplyvňujúce efektívnosť alternatívnych cudzojazyčných metód	58

6.1.3 Sofrológia	58
6.1.4 Metóda celkovej fyzickej odpovede (The T. P. R.)	59
6.1.5 Vyučovanie jazyka v komunite (C. L. L.)	59
6.1.6 Tichá metóda (The Silent Way)	60
6.1.7 Metóda ústneho prístupu a/alebo Situačné jazykové vyučovanie	60
6.1.8 Metóda prirodzeného prístupu (The Natural Approach)	60
6.1.9 Waldorfská škola	61
6.1.9.1 Cudzie jazyky vo Waldorfskej škole	61
6.1.10 Aktivizujúce metódy výučby cudzích jazykov	61
6.2 Hypnopédia	62
6.3 Cudzie jazyky a počítače	62
6.3.1 Internet a výučba cudzích jazykov	65
6.4 Hra ako metóda aktívneho učenia	66
6.5 Superlearning	68
7 Učiteľská rola v edukácii	71
8 Prognózy vývoja cudzojazyčného vyučovania a cudzojazyčných vyučovacích metód	73
Záver	77
Resumé (Резюме)	81
Zoznam použitej literatúry	82

ÚVOD

Poznávať iné národy, ich kultúru, tradície i jazyk je túžbou ľudí už oddávna. Už päťtisíc rokov sa ľudstvo učí cudzie jazyky. Dôvody preto boli i sú rôzne – vedecké i čisto pragmatické. Záujem o štúdium cudzích jazykov stúpa, čo sa spája s hľadáním nových spôsobov ako sa ich učiť, aby sa dosiahol čo najefektívnejší účinok. V súlade s rozvojom vedeckých poznatkov si uvedomujeme, že sa pozornosť z procesu vyučovania presúva na proces učenia sa.

Mali by sme vychádzať z premisy, že orientácia i výber cudzieho jazyka vyplýva z potrieb (trhu, ekonomiky, kultúry, tradícií atď.) a vracia sa k jazyku v podobe nových efektívnych a moderných postupov, metód a foriem. Z tohto dôvodu došlo za posledné obdobie k prehodnoteniu prístupu vo vyučovaní cudzích jazykov. Ich sprístupňovanie čo najširšej verejnosti prestalo byť prestížnou záležitosťou, stalo sa skôr nevyhnutnosťou. To si uvedomujú užívatelia cudzích jazykov i učitelia.

Problematikou didaktiky cudzích jazykov, ako umenia učiť sa ich i umenia učiť ich, sa zaoberajú renomovaní európski a americkí odborníci a táto téma je pertraktovaná aj v historickom kontexte počnúc Wolfgangom Ratkem (1571–1635), J. A. Komenským (1592–1670) cez J. F. Herbarta (1776–1848) až po Diltheyho, Nohlovu a Wenigerovu didaktickú predstavu v nemeckej jazykovej oblasti, ďalej cez Ščukinovu, Passovovu, Ščerbovu didaktickú koncepciu ruskej metodiky až po súčasné stanoviská slovenských a českých didaktikov.

Lingvista skúma jazyk samotný, nezávisle od kultúry ľudí, ktorí ho používajú, a to z hľadiska fonetického, lexikálneho a gramatického systému. Metodiku zaujíma proces osvojovania si cudzích jazykov s cieľom poskytnúť budúcim učiteľom cudzích jazykov príslušné teoretické znalosti ako nevyhnutný základ pre ich praktickú výchovno-vzdelávaciu činnosť. Vo svojej teoretickej i praktickej rovine sa didaktika opiera:

- o lingvistiku – ako o systém jazyka v konfrontácii s materinským jazykom,
- o psycholingvistiku – zaoberajúcou sa fungovaním jazykového systému v procese komunikácie (produkcia, percepcia),
- o sociolingvistiku – študujúcu sociálne aspekty používania jazyka v oblasti daného jazykového a kultúrneho spoločenstva,
- o psychológiu – ktorá rieši otázky osvojovania si cudzieho jazyka z hľadiska psychológie osobnosti,
- o pedagogiku – zameranú na všeobecné otázky vyučovacieho procesu.

O význame vzdelávania a znalosti cudzieho jazyka netreba našťastie nikoho presvedčať. V tejto súvislosti je veľmi často skloňovaný termín cudzojazyčná a funkčná gramotnosť, ktorý obsahuje schopnosť orientácie v záplave informácií, ale aj schopnosť využiť a použiť tieto informácie pre zapojenie sa do spoločenského diania.

Schopnosť cudzojazyčnej komunikácie v globalizujúcom svete sa stáva významnou zložkou ľudského kapitálu. Tendencia vo svete jasne ukazuje vzostupný charakter v počte ľudí, schopných aktívne participovať vo svete informácií v medzinárodnom kontexte. Ak naša krajina nenastúpi takýto trend, komparatívne nevýhody sa budú kumulovať.

Okrem spomenutých termínov definujme aj komunikatívnu kompetenciu ako schopnosť primeraného komunikatívneho správania, ktoré reflektuje sociálny pohľad na jazyk. Komunikatívna kompetencia implikuje lingvistickú kompetenciu so zahrnutými sociálnymi a kultúrnymi pravidlami.

Vychádzame zo základných axiém, že:

1. cudzí jazyk sa dokáže naučiť každý človek (pokiaľ nemá handicap, ktorý mu bráni v osvojení jazyka),
2. každý človek má rôzne predpoklady pre osvojenie si cudzieho jazyka.

Vzdelávacie projekty Európskej rady vyžadujú, aby si žiak už na základnej škole osvojil dva cudzie jazyky. Psychológovia proti tejto požiadavke nenamietajú, pedagógovia hľadajú účinné a efektívne metódy pre splnenie aj druhej tézy.

Postavenie a funkcia metód, ktoré sú chápané ako zložitý systém obsahujúci vlastné systémotvorné prvky s mnohostrannými súvislosťami a vzťahmi, sú jednoznačne vymedzené vo vyučovaní cudzích jazykov, vystupujú ako dynamický faktor vo vzťahu k cieľom, obsahu, zásadám, viažu sa na cieľavedomú činnosť. Takto chápané metódy pôsobia ako koordinovaný systém obsahu a činnosti učiteľa a žiaka s uplatnením psychologického aspektu.

V súčasnosti zaznamenávame prudký rozvoj cudzojazyčného vyučovania a lingvistiky vôbec, čo iste nie je náhodný jav. Je to podmienené spoločensko-ekonomickými, politickými i kultúrnymi zmenami. Stále naliehavejšia je požiadavka ovládať okrem materinského jazyka ďalší cudzí jazyk. Táto požiadavka však nie je nová. Hoci počiatky novodobého oživenia záujmu spadajú do obdobia tesne po vojne, pre jazykovedu je najvýznamnejšie obdobie 20. rokov, kedy boli položené základy amerického štrukturalizmu, ale aj Pražskej lingvistickej školy. Do riešenia metodických problémov a najmä do prípravy učebníc cudzích jazykov boli zapojení najvýznamnejší lingvisti ako L. Bloomfield, C. C. Fries, R. Lado, A. H. Marckwardt, K. L. Pike a i. Rozvoj cudzojazyčného vyučovania v Amerike pokračuje zakladaním stredísk pre aplikovanú lingvistiku – Center for Applied Linguistics (1959) vo Washingtone, Massachusetts Institute of Technology (M. I. T.).

Pre európske cudzojazyčné vzdelávanie mal veľký význam 1. Medzinárodný lingvistický kongres v Haagu (1928), vznik Language Teaching Centre na univerzite v Essexe a Department of Applied Linguistics v Edinburgu. Autormi učebníc sú skúsení pedagógovia, ku ktorým patrí M. West, A. S. Hornby, I. Morris, W. R. Lee, P. D. Strevensai.

Začiatkom 50. rokov vznikol vo Francúzsku zaujímavý minimálny frekvenčný slovník – *Le français élémentaire*, ktorý sa stal podkladom pre viaceré moderné učebnice francúzskeho jazyka, ktorých autormi boli G. Hardin, D. Girard – zástancovia audioorálnej a audiovizuálnej metódy.

Pozornosť na vyučovanie cudzích jazykov dala podnet na vznik mnohých centier pre rozvoj cudzích jazykov. Odborné pracoviská vznikali vo Švajčiarsku, Belgicku, Švédsku, v Mníchove vznikol známy Goethe-Institut a i.

Záujem o cudzie jazyky rastie aj u nás, prezentované sú predovšetkým audioorálnou a audiovizuálnou metódou. Veľmi silno sa uplatňovala jazykovedná teória pražskej školy, kde dominovala požiadavka uvedomelého učenia, dôležitosti vzťahov medzi žiakovým materinským jazykom a cudzím jazykom.

Na území vtedajšieho Sovietskeho zväzu sa cudzie jazyky na začiatku 30. rokov metodicky opierali o názory L. V. Ščerbu. V 50. rokoch dochádza ku kritike gramaticko-prekladovej metódy. Sú vypracované viaceré opatrenia na zlepšenie vyučovania cudzích jazykov vypracovaním nových plánov, učebníc, vzdelávacích programov.

Na riešení týchto rozsiahlych úloh sa podieľajú odborníci známi v celom svete: V. V. Vinogradov, V. K. Kostomarov, E. P. Šubin, V. S. Cetlinová, I. D. Salistra a i.

V 60. rokoch je v našej teórii vyučovania cudzích jazykov cítiť odklon od tradičnej gramaticko-prekladovej metódy a pozornosť sa posunula do roviny pestovania rečových zručností, hlavne posluchu a hovorenia, postupne sa vyprofilovala audioorálna a audiovizuálna metóda. Prevládajúcou metódou, dnes najviac uplatňovanou i odporúčanou Radou Európy (1982) je priama komunikatívna metóda, jej variantom sú aktivizujúce metódy vyučovania cudzích jazykov.

Jednou z najčastejšie kladených otázok je existencia univerzálnej metódy. Odpoveď väčšiny lingvodidaktikov na ňu je záporná, pretože výber metód je závislý od mnohých činiteľov.

V našej práci upriamujeme pozornosť na metódy v synchrónnom i diachrónnom aspekte, pokúšame sa zmapovať genézu cudzojazyčných vyučovacích metód od náhodných postupov súkromného učiteľa v starom Ríme po súčasné spektrum vedecky podložených a popísaných, ale i čisto komerčných metód.

1 Z HISTÓRIE VYUČOVACÍCH METÓD

1.1 Cudzojazyčné vzdelávanie v historickom kontexte starého Grécka a Ríma po uvedomenú koncepciu jazykovej kultúry

Každé obdobie má svoju vlastnú tvár, svoju kultúrnu i pedagogickú identitu. Jej poznanie pomáha pochopiť a posúdiť korene pedagogických problémov. Výchova a vzdelávanie sprevádzali človeka od najstarších čias. Štúdiom sumerskej kultúry sa dozvedáme o jej svojráznosti, prezentovanej obrázkovým, neskôr klinovým písmom. Dozvedáme sa, že v sumerských školách učili mágovia v kráľovských palácoch nielen čítať a písať, ale aj vedné odbory, medzi ktorými popredné miesto zaujímala filológia. Sumerská škola aj po pričlenení k Babylónii (2 tisíc rokov pred n. l.) pozitívne ovplyvnila babylonskú kultúru.

Po vytvorení hieroglyfického písma, ktoré bolo vytvorené pre kňazov, vladárov a bojovníkov, sa jazykové problémy prekonávali premyslenou metodikou učiteľovej prípravy. Vyučovanie sa opieralo zväčša o žiakovu pamäť, ale písali sa aj diktáty z poetických a náboženských textov, pretože toto písmo malo až 1500 znakov.

Vzdelávací program v starej Číne sa realizoval domácou výchovou a vzdelaním. Na elementárnych školách sa deti od útleho veku zoznamovali s posvätným mŕtvym staročínskym jazykom. Texty sa mechanicky memorovali, z ich častí sa v starom štýle skladali písomné práce. Nároky na pamäť sa v jednotlivých ročníkoch stupňovali, vyučovanie trvalo od skorého rána do neskorého večera a nezvládnutie jazyka malo za následok telesné tresty.

Základným znakom gréckej výchovy bol zdravý a vyvážený naturalizmus. Výchovné ciele v Aténach sa realizovali v premyslenom školskom systéme. Chlapci navštevovali od 7. roku v sprievode sluhu (paidagogos) gramatickú školu, kde sa okrem písania učili aj základy gréckeho jazyka. Pre rozvoj pedagogiky sú cenné myšlienky Demokrita (460–370 pred n. l.) z oblasti jazykovedy, ale aj iných vedných odborov. Zakladateľmi vyššieho vzdelania a vyššieho školstva sa stávajú sofisti, pretože vo verejnom živote sa od jednotlivca vyžaduje viac vedomostí i zručností.

Vyžaduje sa úplné vzdelanie, ktoré sa realizuje prostredníctvom štyroch predmetov:

- gramatika – t. j. poznanie reči a jej stavby,
- dialektika – t. j. nácvik používania slov ako prejav a replika,
- rétorika – t. j. umenie prejavu,
- občianska náuka.

Kým predmety majú pre sofistov formálny charakter, jadrom sa stáva slovo. Na úspešnom vysvetľovaní záleží viac, než na podstate veci. Tento názor podrobil kritike

Sokrates (469–399 pred n. l.), ktorého základom teórie výchovy je princíp poznania seba samého. Odtiaľ pramení jeho heuristická (sokratická) a induktívna metóda ako protiklad receptívnej a dogmatickej, ktoré sú využívané aj pri vyučovaní cudzích jazykov. Didaktické metódy posunul na popredné miesto v pedagogickom procese ako prostriedok, ktorý vedie k samostatnému mysleniu žiakov. V období hospodárskeho a politického úpadku Atén prichádza so svojimi názormi Aristoteles (384–322 pred n. l.), ktorý pertraktuje systém trvalej výchovy v súlade s vývojom dieťaťa (telesná, mravná, rozumová).

Aristoteles bol prvým teoretikom pedagogiky v Grécku. Jeho najvýznamnejším prvkom bol princíp aktivizácie žiakov a okrem rétoriky a čítania v jazykovom systéme uprednostňoval gramatiku.

Grécka kultúra získava duchovnú trvácnosť a moc, expanduje do celého vtedajšieho kultúrneho sveta. Vplyvom tejto jedinečnosti sa z nej stáva jednotná svetová kultúra. Grécky jazyk sa stáva svetovým jazykom a základom pre všeobecné vzdelanie. Je povinným úradným jazykom a nadobúda postavenie spisovného jazyka, oddeleného od všetkých dialektov. V čase helenizmu je najdôležitejšia duchovná oblasť, teda veda, do ktorej patrila aj filológia.

Obdobie helenizmu (4.–3. storočie pred n. l.) zaznamenalo rozvoj vysokoškolských a vedeckých centier a ich adaptácia na vlastné potreby sa stala príkladom aj v Európe, keď sa začala zbavovať cudzej latinskej kultúry, latinského školstva a začali sa vytvárať národné kultúry i národné školské systémy. Tým sa posilnilo gramaticko-literárne vyučovanie, poézia, rétorika.

Kým v starom Grécku prevládala v jazykovom vyučovaní intuitívna metóda, v reformovanej školskej sústave helénskej kultúry bol učiteľ vyzbrojený metodikou vyučovania, predovšetkým čítania a gramatiky. Objavili sa príručky na vyučovanie gramatiky, učebné osnovy a pozornosť sa venovala aj psychohygiene žiakov.

Po invázii gréckych učiteľov do republikánskeho Ríma vznikajú gramatické a rétorické školy, kde hlavným vyučovacím predmetom bola gramatika, filozofia, neskôr právo. Dvojazyčnosť sa stáva prirodzeným predpokladom vzdelania. Pre Rimanov to znamená osvojiť si grécky jazyk, zoznámiť sa s gréckymi dielami. Grécki otroci učia deti zámožných Rimanov priamo v domoch a mladý rímsky aristokrat po počiatočnom oboznámení sa s cudzím jazykom precestuje Atény a Malú Áziu, aby si doplnil vzdelanie u rétorov a filozofov.

Gramatická škola bola silne orientovaná na cudzojazyčné vyučovanie, ktorej cieľom bolo, aby sa grécky jazyk zvládol na úrovni latinského. Vznešení Rimania s obľubou navštevovali grécke vysoké školy (Atény, Alexandria, Rhodos). Najvýznamnejším rímskym teoretikom pedagogiky bol Quintilianus (35–90 n. l.), ktorý za znak nadania pokladá dobrú pamäť a imitačnú schopnosť žiakov, presadzuje hru vo vyučovaní, individualitu žiaka, podporuje tvorivé myslenie. Úlohou školy je podľa neho umožniť žiakom vyššie vzdelanie na rétorickej škole. Hlavnými predmetmi alexandrijskej

katechetickej školy bolo čítanie, písanie, gramatika. Autorom latinskej gramatiky, ktorá sa využívala pri výučbe latinčiny bol Aelius Donatus.

Po rozpade rímskeho impéria bola všetka moc v rukách svetských a cirkevných feudálov. Do rúk cirkvi sa dostala aj výchova a školstvo. Milánskym ediktom bolo kresťanské náboženstvo uznané za štátne, tým sa cirkvi umožnilo zakladať verejné školy. Prvé kláštorné školy, ktoré začali vznikať v okolí Ríma, sa sústredili na vzdelanie vlastných duchovných, neskôr na vzdelanie poľnohospodárov, učiteľov i vedcov. Okrem iného sa učili sedem slobodných umení, v gramatike memorovali latinské texty, učili sa modlitby, žalmy, gramatiku latinského jazyka – najprv z Donatovej, neskôr z Priscianovej učebnice a z gramatiky Alexandra de Villa Dei. Rovnako aj v katedrálnych, kapitulských i farských školách sa vyučovalo iba v latinčine, nie v národnom jazyku.

Prvou cirkevnou školou u nás bola pravdepodobne škola, v ktorej Cyril a Metod učili svojich žiakov, o tom máme však len nepriame dôkazy. V legendách sa hovorí o staroslovienskom jazyku ako o vyučovacom jazyku až do 11. storočia. Jednotná cirkevná školská sústava bola narušená zakladaním šľachtických a meštianskych škôl. Šľachtická mládež (budúci rytieri) dlho pohŕdala gramotnosťou, kým do obsahu jej vzdelania nebolo začlenené písanie veršov. Neskôr pribudli i cudzie jazyky.

V európskych mestách vznikajú nižšie školy s praktickým vzdelávacím obsahom i cieľom. Aj v Prahe bolo veľa tzv. detinských škôl, kde sa učilo čítať a písať v rodnom jazyku. Vyššie školy boli latinské. Základnou vyučovacou metódou latinského jazyka bola deduktívna, pamäťová metóda, bez tvorivej účasti žiakov. Pretrváva používanie starších učebníc gramatiky a pedagogická tvorba sa sústreďuje len na gramatické kompendiá. Mnoho učiteľov sa venuje prekladu a upravovaniu Aristotela pre školské potreby. S touto činnosťou je spojená didaktická literatúra vo forme slovníkov, encyklopedických vokabulárov.

Obsah vyučovania v školách renesančného humanizmu tvoril latinský a grécky jazyk, klasická antická literatúra, okrem toho ešte metafyzika, astronómia, hudba a maliarstvo. Hlavnou úlohou však bolo dokonale si osvojiť latinský jazyk. Veľa priestoru sa venovalo najmä písomným prácam. Medzi najvýznamnejších predstaviteľov humanistickej pedagogiky patrí Holanďan Desiderius Erasmus Rotterdamský (1467–1536), Francúz François Rabelais (1494–1553), Michail Montaigne (1553–1592), ktorí vzdelávaciu činnosť v školách orientujú len na osvojenie latinčiny a gréčtiny čítaním diel klasikov.

V českých krajinách a na Slovensku píšu humanisti svoje práce len v latinčine (tzv. latinský humanizmus). Neskôr sa na Slovensku okrem klasických jazykov používa aj čeština. Z humanistických slovenských pedagógov najvýznamnejšou postavou je Vavrinec Benedikt z Nedožier (1555–1615), ktorý sa ako prorektor Karlovej univerzity usiloval o zvýšenie záujmu o štúdium študentov zo zahraničia. Benedikt je autorom dvoch kníh *Českej gramatiky*, upravených podľa zákonov prirodzenej metódy. Vychádzajúc z optimistického postoja k svetu a vďaka zmyslu pre individualitu sú

humanisti za pedagogické uvoľňovanie, za hravé formy učenia a akceptovanie ľudskej individuality.

Tento program vzdelávania sa presadzoval vo svojej tendencii aj na nemeckých univerzitách, na ktorých boli zriadené špeciálne katedry, kde bola do učebných plánov zaradená klasická latinčina namiesto stredovekej latinčiny, a ako nový študijný odbor bola prijatá gréčtina. Pramene uvádzajú, že v roku 1450 v celom Nemecku len asi päť ľudí ovládalo gréčtinu, v roku 1520 sa už gréčtina mohla študovať na každej nemeckej univerzite. Taký veľký zvrat spôsobil humanizmus. Pod vplyvom reformácie sa však vývoj začal uberať iným smerom.

Nemeckí reformátori žiadajú zrušenie latinských škôl a pozdvihnutie národných jazykov na literárny a vyučovací jazyk na školách. Podľa projektu Filipa Melanchtona (1497–1560) sa zriaďovali latinské školy s 5-hodinovou dennou dotáciou, kde si žiaci osvojovali základy latinskej gramatiky, vo vyšších ročníkoch sa vyučovanie zameriavalo na výklad latinských autorov. Jeho učebnica latinčiny *Compendium grammaticae* zaznamenala 51 vydání do roku 1735 a výrazne ovplyvnila vyučovanie latinčiny v európskych krajinách.

Pre cudzojazyčné vyučovanie stanovil tri stupne jazykovej kultúry:

- lectio (výklad),
- exercitio styli (slohové cvičenie),
- declamatio (prejav).

Cieľom snaženia vo výklade malo byť imitatio (porozumenie so schopnosťou napodobniť dobrý štýl). Odmietavý je postoj k používaniu rovnakých metód vo všetkých učebných predmetoch, dochádza k rozvoju predmetových metód, ktoré sa opierajú o skúsenosti žiakov. Učivo je podávané zrozumiteľne a hravým spôsobom. Vyzdvihujú sa hry ako didaktický prostriedok. Voľný čas je využitý na vážnu a užitočnú prácu, napr. konverzovanie v latinskom jazyku.

V boji proti reformácii katolícka cirkev použila jezuitský rád, ktorého stúpenci vypracovali jednotný a presný systém vyučovania. Jezuitský systém zahŕňal stredné a vysoké školy. Obsahoval vzdelávanie v gramatike, poetiku, rétoriku. Základné školy ponechávali reholiam a dedinským školám. Cieľom jezuitských škôl bolo osvojiť si latinský jazyk, vecné poznatky žiaci získavali v rámci jazykového vzdelávania. Metodika jazykového vyučovania sa zakladala na osvojovaní textov naspamäť, z rečových zručností bolo najvýraznejšie písanie, veľký dôraz sa kládol na fixáciu vedomostí. Učivo sa opakovalo vždy v určitých (pravidelných) intervaloch – na začiatku vyučovania, na konci týždňa, mesiaca, polroka, na konci školského roka. Na osvojenie hovorovej latinčiny slúžil systém cvičení vo forme básní alebo prózy, verejné deklamácie, prednes vlastných prác. Stredoveká metóda „dišputu“ sa uplatňuje na školách aj v 16. a 17. storočí.

Najvýraznejšou osobnosťou Jednoty bratskej bol Ján Blahoslav (1523–1571), autor filologického spisu *Gramatika česká* (1541). V školách bratského školstva sa okrem latinčiny venovala pozornosť aj českému jazyku. V 16. storočí rástol počet škôl aj v Moskovskom štáte. Boli to grécko-latinské akadémie s tými istými disciplínami ako na vysokých školách v západnej Európe.

1.2 Jan Amos Komenský o cudzojazyčnom vzdelávaní

K mierovému usporiadaniu sveta mala podľa Komenského prispieť predovšetkým výchova a vzdelanie ľudí, preto toľko úsilia venoval didaktickej práci. Hneď z prvej učiteľskej praxe vzišiel jeho spis *Grammaticae facillioris praecepta* (Pravidla snadnejší mluvnice). Vyšiel v Prahe v roku 1616 a mal mládeži a učiteľom uľahčiť vyučovanie latinčiny. Spis sa, žiaľ, nezachoval.

Už v počiatkoch jeho učiteľskej praxe ho zaujal spis nemeckého pedagóga a jazykovedca E. Bodina – *Bericht von der Natur – und vernunftmessigen Didactica oder Lehrkunst* (Správa o prirodzene a rozumne usporiadanej didaktike alebo umenie vyučovať). Štúdiom odbornej literatúry dostal podnet k úvahám o riešení pedagogických postulátov. Skoncipoval si plán akejsi pedagogickej encyklopédie. Uvedomoval si všeobecnú platnosť svojich názorov a začal spis prepracovávať do latinčiny.

V jeho *Opere didactica omnia* vyšla tak v roku 1657 *Didactica magna* (Veľká didaktika) a upozornila svetovú verejnosť na Komenského, ako reformátora vyučovania. V Didaktike sa do centra pozornosti dostáva žiak, nie učiteľ. J. A. Komenský uplatňuje všeobecné princípy vyučovania, píše učebnice pre latinskú školu (gymnázia). Počas svojho pôsobenia na gymnáziu v Lešne sa najintenzívnejšie zaoberal filológiou a v nej dosiahol aj najväčšie úspechy a slávu. Sústredil sa hlavne na problematiku vyučovania cudzích jazykov, a z nich predovšetkým na latinčinu, lebo to bol jediný jazyk, bez ktorého sa nedalo dosiahnuť vyššie vzdelanie. V roku 1631 vyšla jeho obširna učebnica latinčiny *Grammatica latina*, ale veľký ohlas dosiahla učebnica *Janua linguarum reserata* (Dvere jazykov otvorené), publikovaná v tom istom roku v Lešne. V roku 1663 vydal tzv. *Vestibulum* (Predsieň), metodické zjednodušenie uvedenej učebnice.

Komenský sa hlboko zamýšľal nad metódami vyučovania cudzích jazykov, premýšľal, ako reformovať zastarané metódy vyučovania latinčiny. *Brána* je v podstate encyklopédiou, ale namiesto zložitej latinskej gramatiky pojmy a pravidlá učila pri poznávaní prírody, človeka a jeho práce, umenia a vied, boha. Vo svojej práci vychádzal z iných učebníc, pričom ho najviac oslovila tzv. hibernská (španielska) učebnica latinčiny. Latinský text v nej pozostával z izolovaných viet, v ktorých sa neopakovali slová. Text bol súbežne sprevádzaný španielskym prekladom. Vety však boli umelo vykonštruované, zaradené vedľa seba bez logickej súvislosti.

Komenský si uvedomoval, že učebnica nemá podávať len gramatický a lexikálny sumár, ale musí žiaka poučiť o reálnom svete. Z tohto dôvodu vybral asi 7300 slov a zostavil z nich 1000 viet, ktoré tematicky usporiadal do logických celkov, aby kniha podala poznatky o vzniku sveta, o prírode, o ľudskom tele atď.

Pôvodná Komenského *Janua* bola vytlačená len s latinskými textami, pretože predpokladal, že učiteľ sprostredkuje jeho obsah v materinskom jazyku. Neskôr, v roku 1633 spracoval aj jej českú verziu *Dvěře jazyků otevřené*. Učebnica znamenala veľký prínos, bola upravená do všetkých európskych jazykov a do niektorých ázijských. Bola vydávaná ešte na začiatku 19. storočia a až do prerušenia privilégia latinčiny dosiahla 250 vydání.

Z dnešného pohľadu by sme mohli konštatovať, že Komenský v metodike zohľadnil úlohu materinského jazyka pri vyučovaní cudzieho jazyka, ale i princíp intuitívno-praktickej orientácie. *Janua* však bola náročná pre začiatočníkov, preto Komenský vypracoval *Janua linguarum reseratae Vestibulum* (Predsieň otvorených dverí jazykov).

Aby uľahčil učiteľom prácu s učebnicami, pripravil ešte súbor pokynov, rád a pomôcok pre učiteľov i žiakov, t. j. metodickú príručku.

Dovŕšením *Januy* je svetoznáma učebnica pôvodne len latinčiny, ale neskôr vzor učebnice všetkých cudzích jazykov *Orbis sensualium pictus* (Svet v obrazoch). Osvedčený dvojjazyčný text nechal ako východisko a podľa zásady názornosti pripojil ešte k nadpisu každej kapitoly ilustráciu k téme. *Orbis* je vlastne zjednodušená a skrátaná *Janua*, encyklopédia poznatkov o svete. S myšlienkou ilustrovanej učebnice latinčiny sa pohrával J. A. Komenský už počas svojho pobytu v Anglicku. Dal dokonca vytlačiť separát takej učebnice, ktorú nazval *Vestibuli et Januae linguarum lucidarium* (Predsínň a Dveří jazyků lucidarium, t. j. osvetlenie, jasné znázornění).

Komenský mal eminentný záujem na reformách v pedagogike a zvlášť v didaktike. Tento záujem dokumentoval prácami lingvodidaktického charakteru. K takým patrí *De sermonis latini studio... didactica dissertatio* (Didaktická rozprava o štúdiu latinského jazyka, 1638), kde sa podelil so svojimi skúsenosťami a vypracoval návody, ako s týmito učebnicami pracovať.

Najvýznamnejšou teoretickou prácou filologického charakteru (okrem Didaktiky) je didaktický spis *Linguarum methodus novissima* (Nejnovější metoda jazyků). Okrem didaktických úvah o vyučovaní latinčiny v nej podáva postrehy a postupy, týkajúce sa vyučovania cudzích jazykov vo všeobecnosti.

Hoci stavia latinčinu do polohy jazyka, ktorý spĺňa požiadavku medzinárodného jazyka, nepodceňuje národné jazyky. Vyzdvihuje češtinu a gréčtinu. Komenský podrobil kritike metódy súčasne i svoje vlastné a konštatoval, že najdokonalejšia je tá, ktorej základom je vychádzať pri učení súčasne z pochopenia vecí a slov, ich pomenovania. Svoje hlavné didaktické zásady zhrnul do 187 poučiek.

V zásade možno zhrnúť Komenského snaženie v oblasti cudzojazyčnej výučby do nasledujúcich teorém:

- jazyk má širšiu spoločenskú funkciu v rozvoji ľudskej kultúry a dorozumievania;
- primárna funkcia jazyka je poznávací funkcia;
- vo výučbe cudzieho jazyka nemajú miesto také metódy, ktoré sa zaoberajú štúdiom jazykových vied a gramatiky;
- výučba cudzích jazykov sa má uskutočňovať v jednotlivých celkoch (moduloch);
- slovníky neučia hovoriť, ale rozumieť;
- v počiatočnej fáze výučby cudzieho jazyka sa majú pravidlá podávať v materinskom jazyku;
- cieľom výučby je cudzí jazyk, materinský jazyk má byť prostredníkom k pochopeniu cudzieho jazyka;
- štúdium cudzieho jazyka sa má realizovať stupňovito, t. j. najprv prezentovať porozumenie, písanie (tu má žiak dostatok času na premýšľanie), až potom hovorenie.

Pedagogiku J. A. Komenského možno rozdeliť na:

- a) teóriu výchovy,
- b) všeobecnú didaktiku,
- c) špeciálnu metodiku jazykového vyučovania,
- d) učebnice,
- e) organizáciu a riadenie školstva.

Predmetom nášho záujmu je spomenutá metodika jazykového vyučovania, v ktorej J. A. Komenský podčiarkuje učenie cudzieho jazyka na základe materinského jazyka. V jeho koncepcii najvyšším zákonom bolo vyučovanie príkladmi, pravidlami, teoretické zdôvodnenie princípu názornosti, vecné porozumenie, až potom cvičenie pamäti a jazyka. V analytickej didaktike zdôrazňuje „trojakú metódu chápania“ (analýza, syntéza, synkréza), ako základnú vyučovaciu metódu.

Komenskému bola najbližšia synkretická metóda, t. j. vyvodzovanie pedagogických a didaktických zásad a pravidiel z podobných pochodov v prírode prostredníctvom porovnávania vecí, javov a určenia ich vzťahov. Obsah cudzojazyčného vyučovania určuje učebnica, ktorá vyčerpá všetko potrebné učivo, a má korešpondovať s rozvojom vedy, uplatňujúc zásadu primeranosti. Utvoril tak teoretický základ učebníc, pričom uplatnenie didaktickej sústavy v teórii jazykového vzdelávania bolo významným krokom v oblasti didaktiky istého predmetu. Z tohto hľadiska je spis *Methodus linguarum*

novissima významnou štúdiou o funkcii jazyka, podmienkach cudzojazyčného vyučovania, prostriedkoch, cieľoch.

1.3 Cudzojazyčné vzdelávanie v období prelomu stredoveku a novoveku

Veda a vzdelanie sú neoddeliteľnou súčasťou života spoločnosti. Jedna z otázok, ktorá zaujímala vzdelancov v každom období, bola otázka ich rozvoja a hľadania čo najefektívnejších metód a ich aplikácie. Tak to bolo aj v minulosti, na prelome stredoveku a novoveku. Latinčina bola povýšená na spoločný jazyk všetkých vzdelancov, uplatnenie mal ešte grécky jazyk, ktorého výučba prebiehala väčšinou súkromnou formou, pretože rozvoj vied, literatúry a umenia bol sprevádzaný záujmom o antiku, štúdiom antických prameňov. Veľkým znalcom klasických jazykov bol v tomto období **Erasmus Rotterdamský**, ktorý sa odvážil kritizovať skostnatené scholastické metódy výučby latinčiny. Vyžadoval aplikovanie pútavých foriem vyučovania latinčiny a gréčtiny, a to hneď od prvej fázy učenia. Za najideálnejšiu metódu považoval rozhovor. Ústny nácvik doplňoval písomnými prekladmi z gréčtiny a latinčiny. Na fixáciu prebraného učiva odporúčal systém samostatných cvičení s výrazmi pre denný život. Zároveň však tvrdí, že materinský jazyk treba potláčať, eventuálne úplne vylúčiť z cudzojazyčného vyučovania.

S podobnými názormi sa stretávame aj u **Françoisa Rabelaisa**, ktorý kládol rovnaký dôraz na obsah i formálnu stránku.

Anglický filozof a pedagóg **John Locke** (1632–1704) spracoval vo svojom pedagogickom systéme otázky telesnej, mravnej i rozumovej výchovy. Želal si, aby si jeho gentleman osvojil okrem iných predmetov aj materinský jazyk (angličtinu), francúzštinu, latinčinu. V cudzojazyčnom vyučovaní sa uprednostňuje čítanie pred písaním a výučba materinského jazyka pred francúzštinou a latinčinou.

Španielsky filozof a pedagóg **Juan Luis Vives** zastával názor, že základné vzdelanie má byť poskytované v materinskom jazyku, a len od pätnásteho roku sa môže začať s výučbou cudzieho jazyka. V oblasti cudzojazyčného vyučovania bol veľkým zástancom uprednostňovania gramatiky, t. j. gramaticko-prekladovej metódy. Podobné stanovisko zaujímal predstaviteľ francúzskych vzdelancov **Pierre de La Ramée**, významný člen parížskej Kráľovskej akadémie. Podporoval používanie materinského jazyka v cudzojazyčnom vyučovaní i vo vede a stal sa zakladateľom po francúzsky písanej vedeckej literatúry. Jeho mladší krajan **Michel Eyquem de Montaigne** bol takisto zástancom materinského jazyka. V otázke metodiky cudzích jazykov sa však dostal ďalej, preferoval priamu metódu bez gramatiky.

Od polovice 16. storočia preniká do európskeho školstva filozofia novoscholasticizmu. V problematike vyučovania cudzích jazykov sa preferuje len latinčina, resp. gréčtina. Používaním týchto jazykov sa mal dosiahnuť cieľ, ktorým bol

dokonalý latinský (prípadne grécky) prejav. Výsledkom takýchto postupov a metód bol rétorický verbalizmus.

V 17. storočí stráca latinčina výsostné postavenie, do škôl sa dostávajú národné jazyky. V diele *Rozprava o metóde* poprel **René Descartes** požiadavku dôkladného štúdia klasických jazykov.

Anglickí reformátori tohto obdobia sústredovali svoju pozornosť na reformu jazykovej výučby, žiadali sprístupnenie vzdelania širším vrstvám, venovali sa otázke rozpracovania nových vyučovacích metód, dôraz kládli na veci – nie na slová, na skúsenosti – nie na knižné znalosti.

Postupne sa používanie latinčiny stalo predmetom kritiky a národným jazykom bola pripisovaná veľká vzdelávacia sila.

Vytvorila sa skupina reformátorov okolo **Samuela Hartliba** (1600–1662), ktorá nielen teoreticky, ale i prakticky podporovala tieto snahy; značná časť pedagogických a didaktických spisov pochádzala z autorskej dielne členov *Hartlibovho krúžku*.

Thomas Horne – učiteľ z Leicestru a Etonu navrhoval založiť akési kolónie, ktoré by žiaci navštevovali za účelom získavania vedomostí. Dorozumievacím prostriedkom mali byť klasické jazyky. Myšlienku bilingvizmu, resp. multilingvizmu podporovali **Thomas Hayne, John Brook** a **Joseph Webbe**.

Posledne menovaný dokonca rozpracoval v roku 1626 „*novú metódu vyučovania jazykov bez pravidiel*“, na ktorú získal patent. Základné princípy a metódy vyučovania cudzích jazykov podrobne popísal v spise *Výzva k pravde*. Jeho teória spočívala v delení textov na vety a na základe takéhoto „rozkladu“ vytvorenie paralelného prekladu. Hoci sa v praxi táto metóda neosvedčila, lebo viedla k izolovanému prekladu, dala základ k úvahám o podstate jazykových a psychologických aspektov výučby.

John Brook rozpracoval metódu, ktorá je označovaná ako *Praecognita Brookiana*. Jej hodnota spočíva v tom, že uprednostňovala aktívny empirický prístup k výučbe cudzích jazykov. Pri učení využíval všetko, čo podnecovalo zmyslové vnímanie.

Už spomínaný **S. Hartlib** v roku 1654 predložil anglickému parlamentu svoj návrh na „nový model“ výučby cudzích jazykov, kde ostentatívne odmietal „gramatickú tyranii“.

Do histórie didaktiky sa zapísali mnohí ďalší filozofi, myslitelia, pedagógovia, ktorí svojím dielom prispeli k rozvoju didaktiky.

Jean Jacques Rousseau (1712–1778) upriamil pozornosť pedagógov na význam aktivity žiaka a na spájanie vyučovania so životom. Jeho myšlienky sú inšpirujúce aj pre súčasnú didaktiku, najväčší význam pre vyučovanie cudzích jazykov je v záujme o teóriu jazykovej výchovy.

Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), švajčiarsky pedagóg, sa preslávil v didaktike nielen teoretickými úvahami, ale všetky svoje myšlienky dokumentoval príkladom, pretože sa žiakom skutočne venoval. Známe sú jeho triády: číslo – tvar –

slovo ako základné elementy poznania, a elementárneho vyučovania: počítanie – meranie – ovládanie učiva.

Podrobne rozpracoval pedagogický systém, v ktorom významné miesto patrí zásade názornosti, popri nej výrazný vplyv na poznanie má uplatňovanie princípu sústavnosti, postupnosti, prístupnosti, trvácnosti, individuálneho prístupu k žiakovi.

Veľkú pozornosť venoval **Pestalozzi** metodikám jednotlivých predmetov, podrobne vypracoval metodiku materinského jazyka (výslovnosť, správne osvojovanie si hláskového systému, spájanie slabík a slov), čo by sa mohlo pretransformovať aj do didaktiky vyučovania cudzích jazykov.

Denis Diderot (1713–1827) vypracoval návrh na školskú reformu Ruska (na požiadanie Kataríny II.), ktorý sa však pre jeho radikálnosť nezaviedol do praxe.

Vlastný francúzsky výchovno-vzdelávací systém kriticky odsudzoval, bol za demokratizáciu vzdelávania. Vyučovanie cudzích jazykov však potláčal, zdôrazňujúc prírodné vedy.

Centrom pedagogického systému a najvýznamnejším prostriedkom **Johanna Friedricha Herbarta** (1776–1841) je vyučovanie. Na jeho obsah kladie vysoké nároky, bez ohľadu na predmet:

1. jasnosť, zrozumiteľnosť (vysvetľovanie, demonštrácia);
2. asociácia (rozhovor);
3. systém;
4. metóda.

Adolf Wilhelm Diesterweg (1790–1866) sa k cieľom snaží dopracovať prirodzenou metódou, uplatňujúc princíp od jednoduchšieho k zložitejšiemu, od ľahšieho k ťažšiemu, od známeho k neznámemu. Za to „najlepšie, najsprávnejšie a najcennejšie“ považuje heuristickú metódu, t. j. postupovať tak, ako keby žiak vedomosti, poučky a zákony nachádzal sám.

1.4 Rozvoj cudzojazyčného vzdelávania na našom území v 17. a 18. storočí

V časoch, keď neexistovala povinná školská dochádzka, rodičia dávali svoje päť-šesťročné deti do cirkevných alebo mestských (partikulárnych) škôl. Zväčša to však boli deti z bohatých rodín. Tieto školy mali zabezpečiť, aby si žiaci osvojili latinský jazyk, mali dať mládeži základné vzdelanie v siedmich slobodných umeniach. V chudobnejších obciach a mestách sa nezriaďovali kompletne latinské školy, ale len tzv. elementárne, ktoré viedol rektor (alebo rector). Od neho sa nevyžadovalo žiadne osobitné jazykové ani metodické vzdelanie, stačilo, aby vedel písať alebo čítať, pričom

hlavnou pomôckou i učebným prostriedkom bola trstenica. To určovalo aj výber metód – dril, verbalizmus.

Vyučovanie sa začínalo na Michala (29. septembra) a končilo sa na Juraja (24. apríla). Ostatný čas deti pracovali s rodičmi na poli alebo sa venovali domácim prácam. Neexistovali ani školské budovy. Učilo sa v stodole, v prenajatých domoch alebo v byte učiteľa. Tu sa deti učili dva-tri roky, často v preplnených „triedach“ vo veľmi stiesnených pomeroch.

Vo väčších mestách vznikali súkromné latinské školy, určené predovšetkým pre chlapcov zo šľachtických rodín. Chudobné a talentované deti mali len malé šance študovať zadarmo, aj to len na prihovorenie sa niektorých farárov alebo rektorov.

Školy zriaďovala a vydržovala mestská alebo cirkevná vrchnosť, ktorá financovala aj štúdium chudobných detí. Vynikajúce latinské školy založili evanjelici v Prešporku, Modre, Banskej Bystrici, Kežmarku, Prešove, Banskej Štiavnici a inde.

Tak, ako neexistovali predpisy vzťahujúce sa na obsah učiva, neexistovali ani predpisy na metodické pokyny. Držiac sa mnohoročnej tradície, hlavnou úlohou bolo naučiť žiakov dokonale po latinsky.

Latinčina bola v Uhorsku úradnou rečou v štátnych inštitúciách, v cirkvách, preto bola popri náboženstve hlavným predmetom. Pokrok v jej osvojovaní určoval aj postup v štúdiu.

Skôr, ako sa žiaci začali učiť po latinsky, museli vedieť čítať a písať. Zadelení do skupín (nie do tried) museli zvládnuť predpísanú látku. Kto ju skôr zvládol, postúpil do vyššej skupiny. Ani dĺžka štúdia nebola predpísaná, bola úmerná finančným zdrojom rodičov i tempu práce žiakov. Mohla trvať šesť, ale aj desať rokov. Žiaci sa nazývali donatisti podľa autora učebnice, z ktorej sa učili. Aelius Donatus bol vzdelaný Riman, ktorý žil v 4. storočí n. l. a napísal gramatiku latinského jazyka. Ako vidno, jeho gramatika prežila Rímsku ríšu, celý stredovek a bola základnou učebnicou aj na novovekých latinských školách, v našich školách sa z nej učilo až do 19. storočia.

Pre naše deti bola táto učebnica náročná, pretože ako hlavný princíp zohľadňovala latinčinu ako materinský jazyk. Učitelia správne využívali preklad ako hlavnú metódu vyučovania latinčiny. Gramatiku sa naučili naspamäť, bez toho, aby jej rozumeli. Úmorné učenie sa začínalo okrídlenou vetou Donatovej gramatiky: „Quot sunt partes orationis?“, na čo žiak mechanicky odpovedal: „Octo. Nomen, pronomen, verbum, participium, adverbium...“ (Koľko poznáme častí reči? – Osem. Podstatné meno, zámeno, sloveso, časťica, príslovka...).

Kto zvládol Donatovu gramatiku, postúpil do oddelenia gramatikov, ktorí sa učili už zložitejšie gramatické pravidlá, čítali texty rímskych klasikov. V skupine gramatikov zotrvali žiaci obyčajne 2 roky. Prváci sa volali noviti a druháci veteráni.

Ďalej nasledovala skupina syntaxistov, ktorí sa zaoberali zložitou vetnou stavbou – syntaxou, čítali a prekladali zložité texty. Syntaxou sa končil nižší stupeň latinskej školy, z ktorého mohli žiaci prejsť na vyšší stupeň. Hlavným predmetom stále ostávala

latinčina, ale žiaci si osvojovali už aj iné „učenosti“, ako napr. logiku, rétoriku, aritmetiku, astronómiu, hudbu.

Tieto predmety sa vyučovali na vyššie organizovaných latinských školách nazývaných gymnáziá, ktorých absolventi mohli pokračovať na akadémiách (vtedajších univerzitách).

Vyučovacie metódy boli podmienené prísnosťou a tvrdosťou, o čom svedčí nejuden dobový dokument. Žiadna chyba neostala nepotrešaná. Ako alternatívnu učebnicu žiaci neskôr používali Rheniovu gramatiku latinskú, ale metódy ostali nezmenené, t. j. odriekavanie učiva od slova do slova bez akéhokoľvek porozumenia a praktickej aplikácie.

Mnohí absolventi gymnázií si odchádzali doplniť vzdelanie do zahraničia. Tam získali skúsenosti, spoznali modernejšie vyučovacie metódy, ako boli na našich školách. Okrem progresívnych pedagogických metód priniesli aj nové myšlienky hlásané istou skupinou evanjelickej cirkvi.

Tento nový nábožensko-filozofický smer, nazývaný *pietizmus*, výrazne ovplyvnil myslenie a konanie vyučovacieho procesu, čo sa v ňom premietlo hlavne odmietaním formálnosti a dogmatizmu.

V historických análoch je označené 17. storočie ako storočie veľkých systémov a metód, 18. storočie zase ako storočie výchovy so snahou nájsť pravé vyučovacie metódy. Uskutočňuje sa zriedkavé „miešanie“ naturalistického a teologického, ktorého výsledok nájdeme najmä v diele J. A. Komenského.

1.5 Cudzie jazyky v 18. a 19. storočí

1.5.1 Rozvoj cudzojazyčného vzdelávania v Rusku

Za vlády Petra Veľkého sa rozširovali elementárne i stredné školy. V tom čase vznikla v Moskve jazyková škola, v ktorej hlavnými vyučovacími predmetmi boli latinčina, gréčtina, taliančina, francúzština, nemčina. Z iniciatívy Michaila Vasiljeviča Lomonosova (1711–1765) vznikla v roku 1755 aj moskovská Univerzita – neskôr pomenovaná Lomonosovova. Mala tri fakulty – filozofickú, právnickú, lekársku. Prednášalo sa na nej po rusky, latinsky, francúzsky. Hlavným prostriedkom výchovy k národnosti je materinský jazyk. K. D. Ušinský (1823–1871) ho považuje za hlavný vyučovací predmet, ale aj za základ, z ktorého vychádzalo vyučovanie ostatných predmetov, teda aj vyučovanie cudzích jazykov. Žiadal, aby sa dôsledne uplatňovali didaktické zásady (názornosti, sústavnosti, uvedomelosti, aktivity, trvácnosti).

Z jeho učebníc sa učili ruské deti pol storočia. Písaniu učebníc sa okrem tvorivej spisovateľskej práce venoval aj L. N. Tolstoj (1828–1910). V Jasnej Pol'ane sa zamýšľal nad otázkou vyučovacích metód, z ktorých zdôrazňoval predovšetkým indukčnú a dedukčnú, a rozpracoval metodiku výkladu a rozhovoru.

1.5.2 Cudzozajzyčné vzdelávanie na našom území v 18. a 19. storočí

V rokoch 1775–1777 došlo k reforme stredného školstva. Návrh M. J. Hessa obmedziť klasické jazyky a posilniť moderné jazyky bol neúspešný. Presadil sa návrh G. Marxa, ktorý sa podstatnejšie neodlišoval od systému vzdelávania jezuitského rádu. V centre pozornosti ostala latinčina a gréčtina. Cieľom vyučovania bolo naučiť žiakov hovoriť po latinsky bez gramatických a štylistických chýb, čomu bola podriadená celá metodika. Doba si vyžiadala aj zmeny poslania univerzít. Konfesionálne zameranie ustúpilo konštituovaniu učiteľského štúdia. Okrem gréčtiny a hebrejčiny pribudli na Filozofickej fakulte Trnavskej univerzity nemčina, francúzština. Filologická fakulta sa premenila na univerzitné gymnázium, na ktorom sa vyučovali národné jazyky – nemecký, slovenský, maďarský.

Aj latinské školy si žiadali reformu, lebo ich vzdelávacia úroveň upadala. V roku 1877 bol podaný návrh Jozefa Ťerményiho pod názvom *Ratio educationis*. Jeho spoluautorom bol aj A. F. Kollár. Týmto zákonom sa vytvorila v Uhorsku relatívne jednotná školská sústava. Latinské školy delí *Ratio* na tri stupne – gramatický, humanistický, filozofický.

Hlavným predmetom v humanistických i gramatických triedach bol latinský jazyk. Podstatné zmeny boli uskutočnené za vlády Jozefa II., ktorý zaviedol nemčinu ako povinný predmet na všetkých stredných školách a na viacerých aj ako vyučovací jazyk. Na začiatku 19. storočia vznikla sieť reálnych škôl, ktoré sa orientovali na moderné jazyky.

Úpravou predpisov v roku 1808 o zriadení gymnázií, sa zaviedol systém 6-ročných gymnázií, systém odborných učiteľov, výrazne sa posilnila gréčtina a latinčina (9–10 hodín týždenne).

Osobitným zákonom v roku 1791 sa na všetkých typoch škôl (vrátane latinských) zaviedol maďarský jazyk – nielen ako predmet, ale aj ako vysvetľovací jazyk, a to aj napriek návrhu nového *Ratio* z roku 1806, ktoré obsahuje ustanovenia o slobodnom používaní národného jazyka. Nové *Ratio* sa dôslednejšie uplatnilo len na latinských školách. Aj na prvej učiteľskej preparandii na Slovensku sa vyučovala maďarčina, ktorá nahradila latinčinu. Spišský biskup Pyrker dôsledne presadil aj používanie slovenčiny a nemčiny.

Nemčina a maďarčina sa vyučovala prirodzenou metódou aj v tzv. detských opatrovniach – no pod rúskom ľudomilných akcií. Týmto spôsobom dochádzalo k zámernému cieľavedomému odnárodňovaniu slovenských detí.

Pedagogika na Slovensku v 18. storočí a na začiatku 19. storočia bola pod vplyvom osvieteneckých myšlienkových prúdov so silnou akcentológiou na inteligenciu.

Polyhistor Matej Bel (1684–1749) vynikal všestrannou nadanosťou a zaznamenal obdivuhodné výsledky v jazykoch (latinskom, nemeckom, maďarskom). Medzi najvýznamnejšie stredné školy v jeho období patrilo lýceum, pričom v najvyššej triede

sa študovala filológia, filozofia a teológia. Obmedzil vyučovanie latinského jazyka a veľký význam pripisoval národným jazykom – nemčine, maďarčine a češtine (bibličtine). Žiadal, aby sa cudzie jazyky vyučovali na základe materinského jazyka, texty klasikov odporúčal rozoberať metódou rozhovoru, pričom navrhol rešpektovať psychologické, biologické a sociálne osobitosti žiaka. V didaktických rozhovoroch Mateja Bela vidíme zhodu s Komenského predstavami o vyučovaní.

1.5.3 Revolučné roky 1848–1849 a druhá polovica 19. storočia

Počet vyučovacích hodín v poreformných gymnáziách sa takmer zdvojnásobil. Rozsah latinčiny sa neobmedzil, zvýšil sa počet hodín gréckeho jazyka, takže prevyšoval časovú dotáciu materinského jazyka.

Trojročná meštianska škola mala medzi vyučovacími predmetmi aj „cudzie reči“. Do vyučovania bola začlenená nemčina a ďalší živý cudzí jazyk. Na stredných školách sa vyučovacím jazykom stávali národné jazyky, ktoré nahradzovali latinčinu. V 50. rokoch bola vyučovacím jazykom na slovenských gymnáziách nemčina a maďarčina. Len na gymnáziu v Banskej Bystrici sa od roku 1852 vyučovalo v slovenskej reči. Ináč sa slovenčina vyučovala len ako učebný predmet 2 hodiny týždenne.

V súvislosti s otvorením troch slovenských gymnázií (Revúca, Martin, Kláštor pod Znievom) sa objavujú slovenské učebnice a množstvo pedagogických i metodických prác.

Marchetovou úpravou vznikli reálne reformné gymnáziá, v ktorých hlavným článkom vzdelávacieho obsahu boli jazyky, v ich metodike sa zdôvodňovalo čítanie.

2 VYUČOVACIE METÓDY

2.1 Pojem a obsah vyučovacích metód

V dejinách didaktiky cudzích jazykov vzniklo množstvo definícií vyučovacích metód, ako i teoretických otázok súvisiacich s ich typologizáciou a zatriedením do systému.

Cieľ ako didaktická kategória je zásadnou normou celého vyučovania a dosahuje sa pomocou vyučovacích prostriedkov. Medzi najvýznamnejšie prostriedky patria vyučovacie metódy.

Najvšeobecnejšia definícia vyučovacej metódy je obsiahnutá v axióme, že je to spôsob, ktorým sa učiteľ snaží dosiahnuť vytýčený cieľ; aj A. N. Ščukin (1990, s. 36) potvrdzuje, že pojem metóda „... означает способ достижения цели, определённым образом упорядоченную деятельность, направленную на достижение поставленной цели,... они являются важнейшим компонентом системы обучения. Без соответствующих методов невозможно реализовать цели и задачи обучения, достичь усвоения учащимися содержания учебного материала.“¹⁾

Z hľadiska didaktiky je jazyk nielen prostriedkom komunikácie, ale aj objektom jeho štúdia, pozorovania. Preto súhlasíme s V. G. Kostomarovom a O. D. Mitrofanovovou (1978), že jazyk je zložitý mechanizmus a možno k nemu pristupovať z dvoch hľadísk – z hľadiska jeho systému a fungovania a z hľadiska jeho praktického používania.

Pri vyučovaní je preto potrebné mať na zreteli triádu:

- učivo,
- metódy,
- sekundárne zručnosti.

Znamená to **čo** sa má žiak naučiť, **ako** sa to má naučiť a **prečo**, resp. s akým cieľom sa má žiak učiť predkladané učivo (Choděra, Ries, 1999).

Učivo sa viaže predovšetkým na lingvistiku a k základným parametrom patrí jeho obsah a rozsah. Metódy svojou povahou inklinujú viac k psychológii, a „... zahŕňajú aj pravidlá, ktoré určujú jednotlivé kroky v didaktickom postupe,... i myšlienkové smernice, ktoré vyvolávajú isté konkrétne činnosti, prispôbené na splnenie istého cieľa.“ (Velikanič, 1978, s. 212).

¹⁾ „... je spôsob dosiahnutia cieľa, určitým spôsobom usporiadaná činnosť zameraná na dosiahnutie vytýčeného cieľa,... sú najdôležitejším prvkom systému vyučovania. Bez patričných metód nie je možné realizovať ciele a úlohy vyučovania, dosiahnuť osvojenie učebného materiálu žiakmi.“ (prekl. H. B.)

Vyučovanie je pedagogický proces, svojím spôsobom jedinečný a neopakovateľný, pri ktorom vstupujú do vzájomného vzťahu učiteľ – žiak – učivo.

Pri osvojovaní cudzieho jazyka ide o proces, v ktorom si má žiak osvojiť ďalší jazyk ako prostriedok komunikácie. Osvojovanie jazykových zručností je späté so získavaním vedomostí o ňom. O vzájomnom pomere týchto dvoch zložiek vo vyučovacom procese rozhoduje voľba použitej vyučovacej metódy (Kadlčák, 1990), ktoré učiteľ volí v súlade s didaktickými a metodickými zásadami.

O. D. Mitrofanovová na IX. Medzinárodnom kongrese MAPRJAL (1999) zdôraznila tri dominantné aspekty, na ktorých je postavená didaktika 20. storočia:

1. cudzí jazyk sa dá efektívnejšie naučiť, ak sa učitelia opiera o materinský jazyk (учёт родного языка);
2. pri vyučovaní cudzieho jazyka je treba vychádzať z intuitívno-praktickej orientácie jazyka (практическая направленность целей);
3. komunikatívny aspekt (коммуникативная направленность обучения русскому языку).

Metóda má dve neodlučiteľné funkcie. Učiteľ riadi vyučovací proces pomocou metód, ktoré označujeme ako **vyučovacie metódy**, a žiak, resp. učitelia sa získava nové poznatky transformáciou učiteľových informácií alebo samoučením a tie sú ďalšou didaktickou kategóriou, a to **učebnými metódami**.

Efektívnosť vyučovacieho procesu závisí od účinnosti metód, od ich variovania. Neexistuje univerzálny systém metód, v ktorom by našiel učiteľ pre konkrétnu situáciu metódu, vedúcu k úspešnému splneniu didaktického cieľa. Rovnako neexistuje izolovaná, univerzálna metóda, ktorá by sa dala aplikovať vo vyučovacom procese, a od ktorej by sa dal očakávať maximálne efektívny účinok.

Podľa Choděru a Riesa (1999) sa výber metód pohybuje v rozpätí od **paradigmy didaktiky cudzích jazykov v danom okamihu po učebnú stratégiu žiakov**. V súčasnej dobe je prevládajúcou metódou komunikatívna metóda. Okolo tejto doktríny oscilujú lingvodidaktické systémy s rezíduami uvedomeno-practickej metódy a koncepty podprahového vnímania.

Na konci hierarchie jazykovej kompetencie je učebná stratégia žiaka. Napriek tvrdeniu väčšiny didaktikov o absencii univerzálnej vyučovacej metódy je tu protiargument, že „... univerzálna metóda súčasne neexistuje a existuje. Existuje preto, že súčasný stav didaktiky cudzích jazykov dospel k určitému paradigmatu, neexistuje preto, že vstupy intervenujúcich promenných v oblasti situácií a podmienok toto paradigma modifikujú, a to někdy podstatně.“ (Choděra, Ries, 1999, s. 68).

2.2 Vymedzenie definície vyučovacej metódy

Pokusy o vymedzenie pojmu metódy nachádzame už u J. A. Komenského, ktorý ju charakterizuje ako spôsob činnosti učiteľa a žiaka.

O. Chlup (1939) považuje metódu za cieľavedomý a premyslený spôsob alebo postup, ktorý učiteľ využíva, a ktorým sa snaží dosiahnuť stanovený cieľ. Upozorňuje na vedecké a vyučovacie metódy, pričom vyučovacie (didaktické) metódy vedú len k relatívne novým poznatkom.

Podľa Peška (1964) je metóda spôsob, ktorým učiteľ navodzuje a riadi učebnú činnosť, t. j. riadi proces osvojovania vedomostí a získavania zručností, vyberá také metódy, aby sústredil pozornosť žiakov, aktivizoval ich záujem, navodzoval ich vnímanie, sústredenosť, ich pozornosť, myslenie, organizoval ich praktickú činnosť. Podobná je aj Danilovova (1959) definícia, ktorý hovorí o metóde ako o spôsobe práce učiteľa a žiaka, pričom učiteľ vedie žiaka a žiak si osvojuje vedomosti, zručnosti a návyky.

V súvislosti s vyučovacou procesom je metóda len jedným článkom a má len čiastkovú funkciu (Mojžišek, 1985). Keďže vzdelávací proces je predovšetkým heterodidaktický, uskutočňuje sa medzi subjektom a objektom, t. j. medzi učiteľom a žiakom, priebeh a efektívnosť každej metódy, ktorá je v tomto procese použitá, môže byť ovplyvňovaná (pozitívne i negatívne) prostredím, v ktorom sa vyučovanie realizuje.

V najnovšej literatúre je metóda vo všeobecnej charakteristike definovaná ako spôsob, ktorým dosiahneme cieľ na základe zámernej a organizovanej činnosti (Ďurič, Hotár, Pajtinka, 2000). Průcha (1997) charakterizuje metódu ako postup, cestu, spôsob vyučovania. Metodám cudzojazyčného vyučovania sa podrobnejšie venovala dvojica renomovaných autorov R. Choděra, L. Ries, výsledkom čoho je 2-zväzková monografia, v ktorej je metóda uvádzaná v užšom i širšom zmysle slova, ako „... význačný špecifický spôsob činnosti učiteľa a žiaka, jímž si žák za vedení učiteľa osvojuje vedomosti, dovednosti a návyky, svetový názor, rozvíjí své schopnosti... , metódou rozumíme globální, generální přístup k vyučování – učení cizímu jazyku, základní lingvodidaktickou doktrínu, metodický smer.“ (Choděra, Ries, 1999, s. 57).

Ako systém funkčne navzájom podmienených princípov, orientovaných na dosiahnutie presne vytýčených cieľov, ktoré sú v súlade s objektívnymi psychofyzikálnymi faktormi osvojenia určitého typu rečovej činnosti a podmienkami, v ktorých sa realizuje vyučovací proces, definuje metódy J. I. Passov (1977).

Vo všeobecnosti možno konštatovať, že metóda je spôsob činnosti učiteľa a žiaka s cieľom vytvorenia alebo úpravy zdroja poznania alebo fixácie tohto poznania, vyžaduje úpravu obsahu, zdroj poznania, organizáciu poznávacej aktivity, úpravu postupu a využitie rôznych techník. Jej zmyslom je dosiahnutie maximálnej didaktickej efektívnosti. Takou sa môže stať, ak obsahuje tieto vlastnosti:

1. je didakticky ekonomická,
2. je adekvátne obsahu,
3. je adekvátne učiteľovi a žiakom,
4. je formatívne účinná,
5. je prirodzená vo svojom priebehu,
6. je použiteľná v praxi,
7. rešpektuje vedu,
8. je výchovná.

Metóda je účinná vtedy, ak rešpektuje vzťah k žiakom, ak rešpektuje vekovú primeranosť, individuálny prístup, mentálne zvláštnosti, povahové rysy žiakov. Existujú metódy, ktoré si nevyžadujú náročné organizačné zvládnutie, iné sú náročné na abstraktné myslenie. Využitie každej metódy predpokladá istú gradáciu realizácie z hľadiska náročnosti, abstrakcie, tvorivosti, organizačného úskalí, motivácie atď. Je možná aj adaptácia metódy, ktorá je uskutočniteľná tempom postupu, frekvenciou aplikácie, zmyslovým alebo racionálnym akcentom obsahu i metódy a emotívnosťou.

3 KLASIFIKÁCIA METÓD

3.1 Klasifikácia metód v diachrónnom pláne

Dejiny metodiky sú dejinami vyučovacích metód. Buď existujú vedľa seba vo vzájomnej súčinnosti a navzájom sa doplňujú, alebo sú v opozícii. Teória vyučovania cudzích jazykov si kladie za cieľ odhaľovať zákonitosti, podľa ktorých sa vyučovanie jazykov riadi, na základe ktorých si človek osvojuje vedomosti, zručnosti, návyky a súčasne hľadá cesty, postupy, metódy, pomocou ktorých možno stanovený cieľ dosiahnuť čo najekonomickejšie a najefektívnejšie.

Ak chceme ovládať cudzí jazyk, musíme mať určité vedomosti aj o jazyku. Podľa vzťahu medzi teóriou o jazyku a praktickými návykmi rozlišujeme základné znaky každej metódy vyučovania cudzieho jazyka. Porovnávajúc jednotlivé zložky, dostávame sa k dvom protichodným prístupom k vyučovaniu cudzieho jazyka.

Gramaticko-prekladová metóda je jeden protipól tohto intervalu. Hlavný dôraz sa kladol na vedomosti o jazyku, na vedomosti z morfológie, syntaxe a lexiky. Jazyk je sprístupňovaný žiakom na základe písomnej podoby s použitím gramatickej analýzy a prekladu. Táto metóda sa preferovala pri výučbe latinčiny, gréčtiny, hebrejčiny. Pomocou gramatických pravidiel sa organizuje slovná zásoba. Znalosť pravidiel je často pre túto metódu dôležitejšia, než ich aplikácia. Zanedbáva sa výslovnosť (fonetika) a ústny prejav (komunikácia).

Kompromis medzi touto a priamou metódou a istý posun v didaktike je vznik kombinovanej (zmiešanej) metódy. Východiskom je text so zaujímavým obsahom, a pri sprostredkovaní obsahu textu žiak odhaľuje zákonitosti cudzieho jazyka. Hlavný dôraz sa kladie na správny ústny prejav, pripúšťa sa aj preklad a analýza ako prostriedok kontroly.

Resancia vytvára predpoklady pre rozšírenie lingvistického záujmu o jazyk. Zdedená logická jazyková koncepcia pretrváva, je podporovaná filozofiou racionalizmu (Descartes, Leibnitz). Vytvárajú sa tzv. univerzálne alebo logické gramatiky. V gramatickom centre *Port Royal* vzniká v roku 1660 vzorová univerzálna gramatika *Grammaire générale et raisonnée*, ktorú skoncipovali C. Lancelot a A. Arnould. Tým sa vytvára tradícia prísne normatívnych gramatík.

Zámorské cesty, vynález kníhtlače a i. posilňujú jazykové kontakty a umožňujú Európe zoznámiť sa s jazykmi amerického, ázijského i afrického kontinentu.

Vzniká množstvo slovníkov, gramatík rôznych jazykov, ktoré však len ťažko opúšťajú tendencie prísnej latinskej gramatiky. Ich autormi sú P. S. Pallas, J. Ch. Adelung, L. Zizanj, G. Hickes, F. Junius, M. Smotrickij a i. Na základe empirického porovnávania jazykov jazykovedci objavujú jazykovú príbuznosť, a tak už začiatkom 19. storočia sa popisuje porovnávací metóda. Lingvistická komparatistika sa výrazne podpísala pod modernizáciu cudzojazyčných vyučovacích metód.

Historicko-porovnávací metóda, pod ktorú sa podpísali jazykovedci (F. Bopp, R. Rask, J. Grimm, A. Ch. Vostokov), naturalisti (A. Schleicher) i mladogramatici (K. Brugmann, B. Delbrück, A. Leskien, H. Osthoff, H. Paul), výrazne posunula kvalitatívnu úroveň vyučovania cudzích jazykov dopredu.

Pri vyučovaní sa začal brať do úvahy aspekt:

- príbuznosti jazykov (materinského a cudzieho),
- zdôraznenia jazykového vývoja (diachronie),
- priznania rôzneho stupňa historickej a genetickej príbuznosti,
- koncentrácia záujmu na jednotlivé indoeurópske jazyky,
- orientácia na jazykové fakty,
- prevažujúci záujem o fonetiku a morfológiu.

Od konca 19. storočia vývoj v metodike výučby cudzích jazykov zaznamenal rozsiahle zmeny, metódy sa pomerne rýchlo striedali. Na prelome storočí sa hlavne vo Francúzsku uplatnila **priama metóda** ako reakcia na pasívnu gramaticko-prekladovú metódu. Jej signifikantnými rysmi je orálny prístup, extenzívny poslech a imitácia, používanie bežnej slovnej zásoby a gramatických štruktúr. Gramatika je prezentovaná pomocou situačných cvičení, vizuálnych pomôcok a konverzácia sa precvičuje od začiatku výučby.

H. E. Palmer na rozdiel od ostatných teoretikov a zástancov priamej metódy pripúšťa používanie materinského jazyka tam, kde sa dosiahne výraznejší efekt. Aj z tohto dôvodu uprednostňuje ústny nácvik s primeranými cvičeniami. Pre tieto účely zostavil didakticky prepracovaný frekvenčný slovník. Podľa žiakových schopností môžu byť verbálne stimuly formulované v cudzom alebo materinskom jazyku, môžu mať autentický charakter. Všetky tieto faktory výrazne ovplyvňujú kvalitu stimulov. V počiatkovej fáze vyučovania cudzích jazykov preferuje Palmer úkonové cvičenie, t. j. stimul určitou činnosťou. Tento postup je vhodný ako súčasť úvodného jazykového kurzu. V ďalších fázach uprednostňuje orálne a nakon grafické cvičenia.

Jedným z najvýznamnejších predstaviteľov priamej metódy je Maximilián D. Berlitz (1852–1921). Svoje základné tézy formuloval pod vplyvom asociačnej psychológie, podľa ktorej sa pri vyučovaní musí vytvoriť priama asociácia medzi skutočnými predmetmi a ich cudzojazyčným pomenovaním. Podobne bol asociačnou psychológiou ovplyvnený aj ďalší predstaviteľ priamej metódy François Gouin (1831–1881). Sú známe Gouinove tri cykly činnosti človeka:

1. často opakovaná činnosť,
2. ročný cyklus (sleduje prácu človeka podľa ročných období),
3. cyklus ľudského života od narodenia po smrť.

Ako jedného z reformátorov jazykového vyučovania možno uviesť Wilhelma Viětora (1850–1918). Východiskom jeho koncepcie bol živý hovorový jazyk. Nové poňatie jeho priamej metódy kladlo vysoké požiadavky na pedagogické majstrovstvo učiteľa.

V 20. storočí nastáva ďalší dôležitý prelom v histórii lingvistiky. Ako reakcia na popisnú a historicko-porovnávaciu gramatiku vzniká štrukturálna lingvistika. Ferdinand de Saussure zhrnul svoje názory do týchto postulátov:

- rozlíšenie synchrónneho a diachrónneho aspektu,
- rozlíšenie jazyk (langue) – reč (parole),
- rozlíšenie paradigmatických a syntagmatických vzťahov,
- funkčné poňatie jazyka,
- poňatie jazyka ako štruktúrovaného systému znakov.

Štrukturalizmus dáva impulz novým didaktickým metódam, a to metóde príbuznosti jazykov, ktorá je založená na podobnosti slovnej zásoby, gramatických štruktúr v oboch jazykoch.

Aj audioorálna metóda je spätá s lingvistickou teóriou amerického štrukturalizmu, ktorý je spätý s menom lingvistu a antropológa Franza Boasa (1858–1942), predchodcu klasika americkej lingvistiky Edwarda Sapira (1888–1939) a Leonarda Bloomfielda (1887–1949).

Pri audioorálnej (audiolingválnej) metóde, ktorá je spätá aj so psychologickou teóriou behaviorizmu (pôvodne považovala učenie za jednoduché napodobňovanie znakov, vzorov) sa vychádza zo zásad:

- jazyk je jav audioorálny (žiak sa učí najprv počúvať s porozumením a hovoriť, až potom prichádza čítanie a písanie);
- jazyk je súborom návykov (mechanizmus reči sa realizuje vo fonologickom, morfológickom alebo syntaktickom systéme);
- učiť sa treba jazyk, nie o jazyku;
- učiť sa jazyk taký, aký je, nie taký, aký by mal byť (native speaker);
- jazyky sa navzájom líšia (neexistuje univerzálny gramatický systém).

Táto metóda učí žiaka receptívnemu a aktívnemu zvládnutiu zvukovej podoby jazyka.

Audiovizuálna metóda využíva rôznorodosť didaktickej techniky a výrazne preferuje fonetickú a vizuálnu podobu jazyka.

3.2 Klasifikácia metód v synchrónnom pláne

Klasifikácia vyučovacích metód je spätá s ich podstatou a nadväzuje na orientáciu školskej praxe pri dosahovaní cieľa. J. Zimmermann (1986) popisuje makrometódy, mezometódy a mikrometódy. Makrometódy sú orientované technicky, mezometódy určujú štádiá vyučovania a majú motivačný a aktivačný charakter, viditeľne preferované mikrometódy sú konkretizáciou metodických kategórií. V súčasnej didaktike sa kritizuje názor, podľa ktorého sa triedili metódy do systému na základe vonkajších znakov. Napr.

- I. so zreteľom **na prameň** získavania vedomostí (Velikanič, 1978):
 1. učiteľova aktivita
 - výklad,
 - vysvetľovanie,
 - rozhovor,
 - beseda,
 - prednáška,
 2. tlačené slovo
 - práca s textom,
 - metóda čítania s výkladom,
 - metóda komentovaného čítania,
 3. predmety a javy skutočnosti
 - metóda pozorovania,
 - demonštrácie,
 - exkurzie,
 4. praktická činnosť žiaka.

- II. závislé od **funkcie** vo vyučovaní:
 1. so zreteľom na zložky a fázy vyučovania
 - metóda prípravy na vyučovanie,
 - metóda sprístupňovania na vyučovanie,
 - metóda fixácie,
 - metóda opakovania,
 - metóda skúšania a hodnotenia,
 2. so zreteľom na uplatňovanie a rozvoj myšlienково-logických postupov
 - metóda analýzy a syntézy,
 - metóda indukcie a dedukcie,
 - metóda analógie,
 - metóda determinácie,
 3. so zreteľom na tvorivú prácu učiteľa a žiaka

- metóda samostatnej práce žiakov,
- metóda problémového vyučovania,
- metóda programového vyučovania.

III. z hľadiska **aktivity**:

1. učiteľ sprístupňuje novú informáciu (výklad),
2. vzájomná súčinnosť učiteľa a žiaka (rozhovor),
3. samostatné objavovanie vedomostí (práca s knihou).

Pred súčasnou didaktikou stojí vážny problém vytvoriť jasnú definíciu vyučovacích metód, zmapovať ich systém podľa pevných, vopred vypracovaných znakov. Na to však nestačia len vonkajšie znaky, ale formálna stránka by mala byť spojená so špecifikou jednotlivých druhov vyučovacieho obsahu. Podľa takýchto znakov delí J. Hendrich (1988) vyučovacie metódy na:

1. výkladovo-ilustratívne, resp. informatívno-receptívne metódy;
2. reproduktívne metódy;
3. problémový výklad;
4. zisťovanie, resp. heuristická metóda;
5. výskumná metóda.

Mojžíšek (1985) vychádza zo skutočnosti, že prenos poznatkov môže byť realizovaný heterodidaktickými (objekt – subjekt) a autodidaktickými spôsobmi (žiak je sám sebe učiteľom). V procese realizácie sa metódy navzájom prelínajú, sú modifikované, upravované.

Metodickými postupmi sa rozvíjajú vedomosti i zručnosti, odovzdávajú a objavujú sa informácie. Ide o prvú fázu vyučovacieho procesu – o sprístupňovanie učiva, t. j. jeho expozíciu s prehĺbeným záujmom o obsah.

Klasifikácia metód podľa Mojžíška (1985):

1. **motivačné**:

- motivačný rozhovor,
- rozprávanie,
- demonštrácia.

2. **expozičné**:

- a) monologické - prednáška,
 - rozprávanie,
 - popis,
 - inštrukcia,

- b) dialogické
 - sokratovská (otázková) metóda,
 - heuristická (objavná) metóda,
 - beseda,
 - katechetická (imitačná, napr. definície, poučky) metóda,
- c) problémové
 - problémy,
 - projekty,
- d) demonštračné- obrazová demonštrácia,
 - film,
 - televízia,
 - makety,
 - exkurzia,
 - akustická demonštrácia,
- e) pracovné
 - laboratórne práce,
 - aplikácia,
 - problém,
 - ilustrácia,
- f) hra ako vyučovacia metóda,
- g) ilustrácia,
- h) autodidaktická metóda.

Nové učivo sa musí precvičovať, upevňovať. Na to sa používa rad metód, ktoré nazývame:

3. **fixačné:**

- a) metóda opakovania
 - ústna,
 - písomná,
 - beseda,
 - rozhovor,
 - dramatizácia,
 - domáca úloha,
- b) metóda nácviku
 - intelektuálny nácvik.

Učiteľ musí mať prehľad o stave vzdelania, musí žiaka kontrolovať a hodnotiť. Na to slúžia:

4. **diagnostické, kontrolné, klasifikačné:**

- a) skúšky, testy,
- b) pozorovanie žiakových prejavov, rozbor žiackych prác, anamnéza, diagnóza záujmov,

- c) metóda triedenia údajov,
- d) klasifikačná symbolika.

Kódovo-poznávacia metóda (cognitive code-learning theory) je návrat k uvedomelému učeniu. Jazyk skúma ako kód, ktorým sa možno dohovoriť. Táto metóda odstraňuje dril, odporúča používať mnoho textov. Jej autori pripisujú dôležitosť tomu, aby žiak pochopil štruktúru cudzieho jazyka a zručnosti si osvojil pri jeho používaní. Tie sa utvoria automaticky v praktických situáciách. Metóda zdôrazňuje vzťah výpovede k situácii. Jej autorom je J. B. Carroll, prívrženci K. D. Chastain, F. J. Woerdehoff.

Súhlasíme so Ščukinom, ktorý na IX. Medzinárodnom kongrese MAPRJAL v roku 1999 konštatuje, že problematika vyučovacích metód je jedným z aktuálnych problémov súčasnej metodiky. Od ich výberu závisí úspech, resp. neúspech práce učiteľa. Vyučovacie metódy delí na všeobecné didaktické a čiastkové metodické. K prvým priraduje, napr. metódu prezentácie nového učiva, ale aj metódu kontroly, pomocou ktorých učiaci sa získava vedomosti a zručnosti a rozvíja svoje schopnosti. Všeobecné didaktické metódy delí Ščukin ďalej na vyučovacie metódy a metódy učenia.

Vlastné vyučovacie metódy rozdeľuje na štyri skupiny:

- 1. priame**
 - prirodzená metóda,
 - priama metóda,
 - audiovizuálna metóda,
 - audiolingválna metóda,
- 2. uvedomené**
 - prekladovo-gramatická metóda,
 - uvedomeno-praktická metóda,
 - uvedomeno-porovnávací metóda,
 - programová metóda,
 - metóda čítania,
- 3. kombinované**
 - komunikatívna metóda,
 - aktívna metóda,
 - komunikatívno-denotatívna metóda,
- 4. intenzívne**
 - sugestopedická metóda,
 - metóda aktivizácie,
 - emocionálno-zmyslová metóda,
 - rytmopedická metóda,
 - hypnopedická metóda,
 - relaxopedická metóda.

Rovnako ako Ščukin, aj Choděra a Ries (1999) chápu pojem metóda v dvojakom význame – v užšom a širšom.

1. Metódu chápu ako súčinnosť učiteľa a žiaka, pri ktorej si žiak osvojuje vedomosti, poznatky, návyky, zručnosti, rozvíja schopnosti. Z hľadiska didaktiky ide o metódy v užšom zmysle slova, Ščukinom paradoxne označené ako „общедидактические методы“.²⁾

2. Druhá metóda, chápaná v širšom zmysle je ponímaná ako globálny prístup k učeniu cudzieho jazyka. Ščukin ju popisuje ako „частнометодический метод“³⁾, v metodologickej literatúre ju nájdeme popísanú ako lingvodidaktickú doktrínu, metodický smer alebo koncepciu.

Jej dva protipóly sú priama a gramaticko-prekladová metóda. Sú to zároveň dve hlavné metódy, ktoré uvádzajú J. C. Richards a T. S. Rodgers v *Approaches and Methods in Language Teaching* (1994). W. M. Riversová (1981) k nim zaraďuje ešte metódu čítania a audiolingválnu, a audioorálnu metódu.

Jazyková encyklopédia a lingvistiká (*The Encyclopaedia of Language and Linguistics*) uvádza štyri hlavné metódy:

- gramaticko-prekladová metóda,
- priama metóda,
- audiolingválna metóda,
- humanistické metódy.

G. Henrici (1994) uvádza okrem gramaticko-prekladovej metódy aj

- audiolingválnu metódu,
- sprostredkovaciu metódu,
- audiovizuálnu metódu,
- kognitívne metódy,
- komunikatívne metódy,
- interkultúrne metódy,
- alternatívne metódy.

Takmer všetky vymenované metódy však majú spoločnú črtu, a tou je absencia jednotných kritérií. Podľa Choděru a Riesa (1999, s. 59) je nimi „miera aproximácie metódy k cieľu“. A tá je ohraničená intervalom: metódou, ktorá vedie ku komunikácii v cieľovom jazyku a metódou prípravy na komunikáciu. Medzi týmito pólmi je pestré spektrum priamych i nepriamych metód.

Sústava priamych metód je často porovnávaná s osvojovaním si materinského jazyka. Ten si dieťa osvojuje incidentálne, spontánne, kým cudzí jazyk sa žiak učí v riadenom procese, intencionálne.

²⁾ „všeobecné didaktické metódy“ (prekl. H. B.)

³⁾ „čiasťková didaktická metóda“ (prekl. H. B.)

Takúto interpretáciu väčšina didaktikov odmieta, poukazujúc pritom na skutočnosť, že absencia materinského jazyka sa dotýka predovšetkým učiteľa, ktorý sa rôznymi spôsobmi vyhýba používaniu materinského jazyka, a preto používa alternatívne formy vyjadrovania (opis, synonymá, antonymá, kontext atď.).

K aktivizujúcim metódam výučby cudzích jazykov, ktoré vznikali v 70. rokoch, patria kognitívne a humanizačne orientované prístupy, ktorých veľkým zástancom bol A. H. Maslow. Sú to:

- sugestopédia, rozpracovaná bulharským vedcom G. Lozanovom, ktorý zdôrazňuje:
 - a) význam pamäti,
 - b) automatizáciu vo vyučovaní cudzích jazykov,
 - c) rastúci záujem o cudzie jazyky,
 - d) možnosť transferu získaných výsledkov na podmienky iných vyučovacích predmetov;
- metóda ekonomických hier;
- teórie tvorivosti;
- teórie didaktickej technológie;
- teórie skupinových foriem práce;
- teórie problémového vyučovania.

Cieľom týchto metód je rozvoj motivácie a tvorivosť žiakov. Medzi motiváciou a výsledkami učenia je priama úmera. Čím vyššia je motivácia, tým lepšie sú výsledky žiakovho učenia a naopak.

Ako kompromis medzi priamymi a nepriamymi metódami existuje tzv. sprostredkovaná metóda. Vznikla v Rusku z iniciatívy známeho psychológa a metodika B. V. Beľajeva, ktorý rozpracoval uvedomeno-praktickú metódu (сознательно-практический метод). Pomenovanie „uvedomeno“ dostala podľa toho, že vo vyučovacom procese predpokladala uvedomenie významu jazykovej formy a spôsobu, ako ju učitelia sa využívajú; súčasne rozhodujúcim faktorom vyučovania je cudzojazyčná rečová činnosť. Podľa tzv. zlatého pravidla Beľajeva sa doporučuje venovať 25 % času vyučovacieho procesu výkladu, prezentácii a fixácii nového učiva a 75 % rečovej činnosti a precvičovaniu.

K intenzívnym metódam patrí okrem sugestopedickej metódy aj metóda aktivizácie, rozpracovaná G. Kitajgorodskou na báze vyššie spomenutej metódy.

Za zmienku stoja:

- emocionálno-zmyslová metóda (I. Šechter),
- sugesto-kybernetická integrálna metóda (V. Petrusinskij),
- metóda intenzívneho vyučovania dospelých (T. Kirsch).

V súčasnosti sa v Rusku veľkej popularite tešia dve metódy tzv. expres-metóda, popísaná I. Davydovom, založená na posluchu textov. Zvláštnosťou tejto metódy je zrýchlená nahrávka slov a fráz opakujúcich sa veľakrát za sebou, tieto sa dostávajú do pamäti percipienta na úrovni podvedomia, pričom dochádza k hypermnestickému efektu.

Druhou metódou je tzv. intelekt-metóda. Jej základ spočíva v tzv. efekte 25. obrázku. Učiaci sa pracuje s videoprogramom. Na kazete sú nasnímané cudzie slová, ktoré sa mihajú veľkou rýchlosťou na hranici uvedomelého vnímania a podvedomia, t. j. 24 obrázkov za sekundu. V tomto prípade sa informácia osvojuje na úrovni podvedomia, využívajúc rezervy ľudského mozgu. Táto skutočnosť je využívaná aj pri ostatných intenzívnych metódach, ktorých cieľom je ovládať cudzí jazyk za čo najkratší čas bez domácich úloh.

Pri spomenutej metóde je garancia trvalého osvojenia si približne 200 cudzojazyčných slov za asi 70 hodín. Pre časovú efektívnosť sú vyhľadávané intenzívne kurzy cudzích jazykov, najmä z radov biznismenov, lekárov, ekonómov, politikov. Táto metóda sa prvýkrát využila v televíznej reklame.

V ostatných rokoch veľký boom zaznamenali alternatívne alebo tzv. revolučné metódy, ktoré sú však mimo hlavných didaktických smerovaní, a ktoré sú založené z väčšej miery na sugestopédii, hypnóze, využívaní mozgových rezerv.

4 APLIKÁCIA LINGVISTICKÝCH TEÓRIÍ VO VYUČOVANÍ CUDZÍCH JAZYKOV A ICH VPLYV NA VYUČOVACIE METÓDY

Lingvistická teória a prax zahŕňa nielen výučbu materinského, ale aj výučbu cudzieho jazyka, opiera sa o blízke vedecké disciplíny (psychológia, pedagogika) a čerpá z nich. Lingvistika v ponímaní Ferdinanda de Saussura bola zužovaná na štúdium jazykového systému. V druhej polovici 20. storočia sa táto orientácia mení a začínajú sa uplatňovať psychofyziologické podmienky osvojovania si cudzieho jazyka. Jazykovedci upozorňujú na odlišnosti jazykových systémov, na hraničiace vedné disciplíny (psycholingvistika, sociolingvistika, matematická lingvistika), na fungovanie jazykovej sústavy v ontogenéze a fylogenéze jedincov.

Z. Oliverius (1980) upresňuje túto aplikáciu tvrdením, že cudzojazyčné vyučovanie čerpá predovšetkým z lingvistickej teórie modelov popisu jazyka, psycholingvistiky, sociolingvistiky, porovnávacej lingvistiky a z ďalších jazykových disciplín. Ako jeden z aktuálnych problémov označuje otázku vhodného modelu jazykového popisu.

Napriek tomu *štrukturalizmus*, hlavne jeho Pražská škola, zohral významnú úlohu v rovine funkčného prístupu k jazyku. Vplyvom teoretických názorov **Baudouina de Courtenay** sa výrazný záujem venuje skúmaniu funkčnej a obsahovej stránky jazyka. *Pražský funkcionalizmus*, na rozdiel od *Kodanskej glosematiky* (L. Hjelmslev), popisuje štruktúru jazyka a jeho funkciu v rôznych sférach rečovej činnosti, venuje sa otázkam filozofie, estetiky a kultúre jazyka. Hlavné krédo „veda pre život“ našlo odraz aj v cudzojazyčnej metodike.

Predstavitelia Pražskej lingvistickej školy podporovali myšlienku komparatívneho štúdia blízko príbuzných a vzdialených cudzích jazykov. Škola tým dala základ typologickej klasifikácii jazykov. Hlavným metodologickým kritériom bolo porovnávanie.

Pražská lingvistická koncepcia funkcionalizmu rozlišuje (Kubík, 1985, s. 137):

- коммуникативную функцию (разговорный язык),
- практически-специальную функцию (деловой язык),
- теоретически-специальную функцию (научный язык),
- эстетическую функцию (поэтический язык).⁴⁾

⁴⁾ - komunikatívnu funkciu (hovorový jazyk),
- prakticko-odbornú funkciu (úradný jazyk),
- teoreticko-odbornú funkciu (jazyk vedy),
- estetickú funkciu (jazyk poézie). (prekl. H. B.)

Na základe štruktúrálnej a funkčnej lingvistiky vzniká porovnávací metóda skúmania jazykov (сопоставительный метод), ktorá je funkčne spojená s praxou cudzojazyčného vyučovania. Pre didaktické účely je potrebné stanoviť smer porovnávania jazykov – materinského a cudzieho. Zákonitosti ľudskej fyziológie ovplyvňujú metodické princípy, predovšetkým „... учёт родного языка учащихся,... он становился единственным и ведущим, например, в период распространения грамматико-переводного метода...“⁵⁾ (Kostomarov, Mitrofanovová, 1976, s. 37-38). Dominantný smer porovnávania ide preto od materinského jazyka k cudziemu. V cudzojazyčnej metodike sa táto orientácia prejavila v porovnaní dvoch subsystemov – fonetického, morfológického, syntaktického atď. Pri vyučovaní cudzieho jazyka je však nevyhnutné okrem systémového porovnávania porovnať aj fungovanie jednotiek systému v rečovej produkcii i percepcii. Nedostatočné je teda aj systémové porovnávanie gramatických javov.

Nerešpektovanie funkčného aspektu, tvrdí Z. Oliverius (1980), vedie didaktickú teóriu k pochybnostiam o hodnote porovnávej lingvistiky. Prílišný strach z interferém materinského jazyka do cudzieho spôsobil množstvo chýb u žiakov, ktorí odmietali zhodný cudzí výraz s podozrením, že zhoda bude len výsledkom interferencie. Pri štúdiu cudzieho jazyka mnoho ráz treba prekročiť hranice lingvistiky a zaoberať sa otázkou kultúry, venovať pozornosť bezekvivalentnej lexike, sociálnemu a kultúrnemu fungovaniu jazyka.

Na štrukturalizmus, resp. jeho americký variant (L. Bloomfield, E. Sapir) má vplyv teória, snažiaca sa vysvetliť psychologickú činnosť človeka pri učení.

Úspešnosť osvojenia si cudzieho jazyka je však závislá aj od iných faktorov, ktorými sú:

- stupeň jazykovej zručnosti;
- psychická a fyzická zrelosť;
- schopnosť narábať s jazykom ako objektom, schopnosť abstrahovať;
- psychické bariéry;
- prostredie;
- časová dotácia;
- kontakty s ľuďmi, ktorí dobre ovládajú cudzí jazyk;
- kontakt s „native speaker“.

Podľa behavioristických teórií každé učenie funguje na princípe vytvárania návykov. Chyby v cudzom jazyku sú výsledkom interferencie. Táto teória sa spája s hypotézou kontrastívnej analýzy, vychádzajúcou z tvrdenia ľahšieho osvojenia si štruktúry cieľového jazyka, podobného materinskému jazyku.

⁵⁾ „... zásada uplatnenia materinského jazyka,... stala sa jedinečnou a hlavnou, napr. v období rozšírenia gramaticko-prekladovej metódy...“ (prekl. H. B.)

Súčasťou týchto teórií je:

1. metóda analýzy nepriameho porovnávania, ktorá sa využíva predovšetkým v syntaxi a spočíva v segmentovaní syntaktických konštrukcií (najčastejšie viet) na elementárne, ďalej nedeliteľné časti;
2. transformačná metóda, predpokladá tzv. „ядерные предложения“⁶⁾ v aktíve, ktoré sa transformáciou menia na rôzne syntaktické konštrukcie (transformy).

Pri hodnotení týchto metód s časovým odstupom prišli lingvisti a metodici k záveru, že napriek mnohým nedostatkom do značnej miery obohatili cudzojazyčné vyučovanie o nové dimenzie. K najvýraznejším z nich patrí komunikatívny prístup, ako aj uprednostňovanie audiovizuálneho a audioorálneho programu, ktorý vďaka svoj vznik americkému konštruktivismu.

Bloomfieldovu myšlienku rozvoja cudzieho jazyka ďalej rozpracúva skupina jazykovedcov z univerzity v Ann Arbor v štáte Michigan a jej najvýraznejšie osobnosti **Ch. C. Fries** a **R. Lado** (obidvaja sú autormi intenzívneho kurzu angličtiny pre cudzincov).

Konštruktivismus stavala svoje metódy na prioritě posluchu a hovorenia, jazyk považoval za súbor návykov. Najprogresívnejšia bola myšlienka učiť jazyk, nie o jazyku.

4.1 Audioorálna metóda

S účinnou podporou Rockefellerovej nadácie začal tím amerických jazykovedcov pracovať nad koncepciou efektívnej metódy vyučovania cudzích jazykov pre pracovníkov rôznych povolání. Hlavnou úlohou bolo naučiť v relatívne krátkom čase ústne sa dorozumieť s príslušníkmi iného jazykového spoločenstva. Lingvodidaktici stáli pred úlohou vypracovať program pre intenzívne štúdium cudzích jazykov. Tak vznikol tzv. **ASTP** (Army Specialized Training Program), ktorého princípy rozpracoval L. Bloomfield.

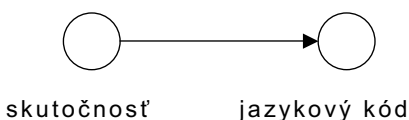
Orálny prístup k vyučovaniu cudzích jazykov pretrval aj po skončení vojny. Spomenutá metóda bola rozpracovaná do konečnej podoby a dostala názov audioorálna. Svojou podstatou je spätá s teóriou amerického štrukturalizmu, zameraného na pragmatickú funkciu lingvistických výskumov. Hlavnou úlohou štrukturalistov bolo vydávanie slovníkov, gramatík, učebníc pre nositeľov inojazyčných kultúr. Splnenie tejto úlohy znamenalo prekonávať nemalé prekážky. Bolo treba vypracovať metódy lingvistickej analýzy málo známych exotických jazykov. F. Boas navrhol vypracovať analýzu na základe vnútornej logiky konkrétneho jazyka. Vychádzal z premisy, že nepoznaný jazyk je kód, cudzojazyčný text je zašifrovaný v tomto kóde

⁶⁾ „jadrové, základné vety“ (prekl. H. B.)

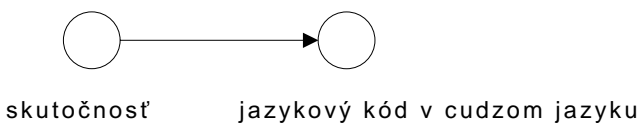
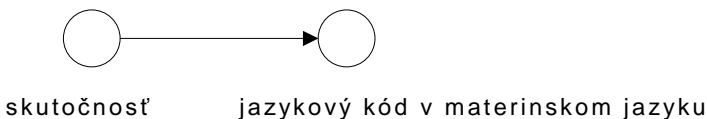
a úlohou jazykovedcov je jeho dešifrovanie. Teoretické princípy amerického štrukturalizmu ďalej rozpracovali E. Sepir a L. Bloomfield.

Didaktická technika umožňujúca zvukový záznam učebného programu sa veľkou mierou zaslúžila o rozvoj audioorálnej metódy, ktorej aplikácia umožnila zbaviť výučbu závislosti zvukovej podoby jazyka na sprostredkujúcej úlohe grafickej podoby. Metóda do značnej miery, hlavne v počiatočnej fáze, odstraňuje nežiaducu interpretáciu grafickej podoby pri nácviku výslovnosti.

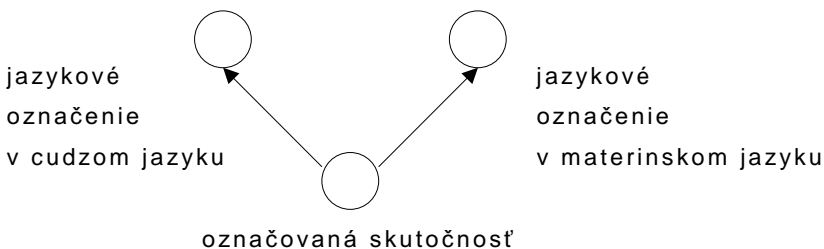
Osvojovanie si cudzieho jazyka je zložitý proces, pri ktorom je nevyhnutné vyrovnávať sa s existenciou prvého materinského jazyka. V mozgu človeka vznikajú spoje medzi označovanou skutočnosťou a jazykovým označením:



Pri štúdiu cudzieho jazyka dochádza k vyhľadávaniu ekvivalentu v materinskom jazyku (vnútorný preklad):



Pri fixácii cudzieho jazyka nie je celkom eliminovaný materinský jazyk:



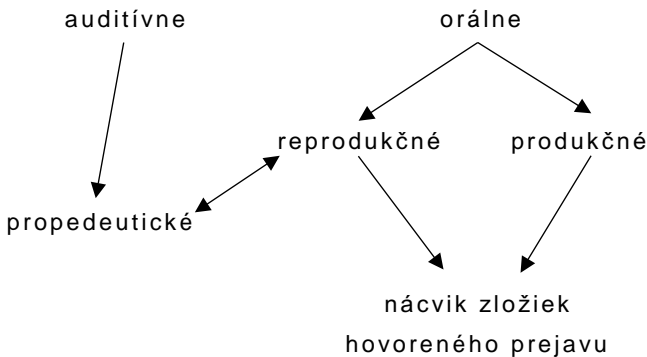
Zvýšená frekvencia opakovania dorozumievacích aktov upevňuje príslušné spoje. Ak sú prítomné ďalšie činitele – situačnosť, názornosť, aktívnosť, je predpoklad vzniku spojov.

4.1.1 Typy audioorálnych cvičení

Existuje viacero typov audioorálnych cvičení, ktoré sa dajú využiť v školskej praxi. Barnett (1969) ich delí z troch hľadísk:

1. podľa uplatnenia auditívnej alebo orálnej zložky:
 - a) auditívne,
 - b) orálne,
2. podľa stupňa riadenia žiakovej odpovede:
 - a) reprodukčné,
 - b) produkčné,
3. podľa metodických cieľov:
 - a) propedeutické,
 - b) zamerané na nácvik zložiek hovoreného prejavu.

Schematicky by sme ich mohli znázorniť takto:



4.1.2 Technické prostriedky audioorálnej metódy

Základnou pomôckou pri vyučovaní cudzích jazykov bola dlhé obdobie učebnica, ktorá sprostredkovala výučbu písomnej i ústnej zložky jazyka. Spolu s učiteľom vytvárala jediný zdroj informácie.

Zvuková nahrávka výrazne obohatila zdroj hovoreného jazyka, stala sa zložkou pre prezentáciu programu, ktorý zabezpečuje prenos informácií od zdroja k žiakovi. Komunikačné systémy podľa technickej náročnosti možno rozdeliť na:

- a) **slúchadlový rozvod** (program sa prenáša do navzájom prepojených slúchadiel),
- b) **mobilné laboratórium** (ovládaci panel s magnetofónom a slúchadlami je mobilný, učiteľ i žiak sú zvukovo prepojení),
- c) **stacionárne jazykové laboratórium** (manipulačný stôl, polouzatvorené boxy pre žiakov, každý má k dispozícii magnetofón).

4.2 Programové vyučovanie

Predpokladom pre rozvoj rečových zručností je vytvoriť situáciu, v ktorej je žiak vedený k aktívnej účasti na vyučovaní. Táto požiadavka naráža na rozpor v tradičnej výučbe: kolektívny spôsob vyučovania a individuálny charakter osvojovania látky žiakmi. Odstrániť tento rozpor je možné individualizáciou vyučovania. V súčinnosti s audioorálnou metódou boli v USA vyvinuté autoinštrukčné programy, ktoré položili základ novému smeru v teórii vyučovania – teórii programovania.

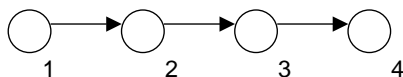
K hlavným zásadám programového vyučovania patria:

1. zásada pomalých krokov,
2. zásada aktívnej spolupráce,
3. zásada spätnej väzby,
4. zásada vlastného tempa,
5. zásada riadenia žiakovej odpovede.

Podľa spôsobu podávania učiva rozlišujeme:

1. lineárny program

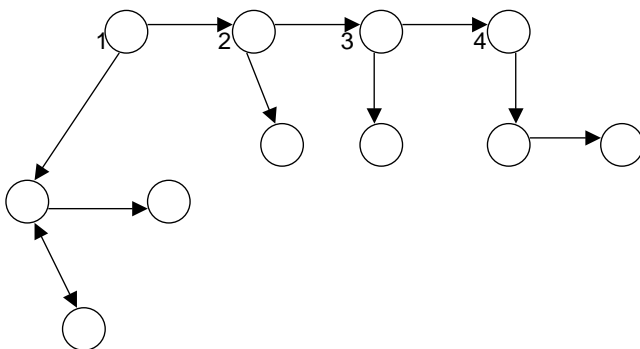
(B. F. Skinner) – prebieha podľa schémy:



Každý krok programu sa skladá z informácie a odpovede, pričom nasledujúca odpoveď čerpá informácie získané v predchádzajúcich krokoch. Iný typ programu je výberový program, založený na voľbe odpovede z viacerých možností (S. Pressey).

2. vetvený program (N-Crowder)

Predpokladá alternatívy, pričom každá odpoveď vedie vždy k hlavnej línii programu. Schematicky by sme to mohli znázorniť takto:



Podľa zamerania čiastkových cieľov rozlišuje ešte výkladový, nácvikový a examinačný program. Sú zamerané na vysvetľovanie nového učiva, jeho prezentáciu, fixáciu, tvorbu zručnosti a návykov a napokon na zisťovanie a hodnotenie znalosti žiakov.

Na realizáciu tohto postupu sú potrebné určité prostriedky, ktorými sú najčastejšie programové učebnice, vyučovacie stroje, ale aj audioorálne programy (jazykové laboratória). Najdôležitejším prvkom v tomto type vyučovania je zostavenie samotného programu, ktorého tvorba je rozložená do viacerých etáp, z ktorých najvýznamnejšia je výber textov a ich usporiadanie (štruktúra). Je potrebné venovať pozornosť analýze gramaticko-lexikálnych javov a ich zaradeniu do určitých vzájomne spätých sekvencií. Tvorba programu predpokladá aj značné znalosti z oblasti vnútornej a vonkajšej interferencie, ktorá sa u žiakov prejavuje pri osvojovaní si cudzieho jazyka.

Programové vyučovanie so svojim podrobne rozpracovaným postupom má svoje pozitíva, ale aj určité obmedzenia. K prvým patrí nevyhnutnosť exaktne vytýčiť a formulovať cieľ, vytvorenie kompromisu medzi množstvom encyklopedických informácií, ktoré má žiak prijať a jeho psychicky i fyzicky podmienenou schopnosťou zvládnuť, fixovať a používať toto penzum. K pozitívnym črtám patrí aj neustála spätná väzba a včasná oprava chýb, ako aj vysoký stupeň motivácie a aktivizácie. Isté výhrady sú voči nízkej miere výchovného pôsobenia, ktoré má byť súčasťou vzdelávacieho procesu, určitá izolácia žiaka od učiteľa a v cudzojazyčnom programovom vyučovaní niektorí metodici namietajú voči absencii možnosti súvislého vyjadrovania v cudzom jazyku. Beľajev (1965) ide až do krajnosti, keď programové vyučovanie považuje za návrat ku gramaticko-prekladovej metóde a odporúča programovať len učivo, nie vyučovací proces.

V rukách skúseného učiteľa však môže toto vyučovanie znamenať skvalitnenie výučby, ak sa rešpektujú tie koncepcie, ktoré teóriu a prax programovania zdokonaľujú a rozvíjajú (Jelínek, 1976).

5 PROBLEMATIKA VÝVOJA KOGNITÍVNYCH A INTUITÍVNYCH METÓD

5.1 Konceptia vyučovania cudzích jazykov v krajinách západnej Európy a Ameriky

Pri učení cudzieho jazyka sa najvypuklejšie prejavuje uvedomenie, účasť materinského jazyka, získavanie jazykových zručností. Na základe gramaticko-prekladovej metódy sa učenie obmedzovalo na memorovanie, mechanický preklad. Jej protiváhou sa stala priama metóda, ktorá sa oficiálne zaviedla do škôl vo Francúzsku už v roku 1901. Počiatok tejto metódy bol sprevádzaný mnohými úskaliaми. Učítelia, pozvaní z Ameriky, Anglicka, nemali učebnice, neovládali materinský jazyk svojich žiakov, preto sa zameriavali len na hovorený jazyk, t. j. na dve zručnosti – posluš a hovorenie. Gramatické pravidlá sa neobjasňovali, žiaci ich museli „objaviť“ indukciou. Vychádzali z predpokladu, že dieťa plynulo používa materinský jazyk, aj keď nevláda gramatický systém. Priama metóda sa stala predmetom kritiky, lebo mnohé jej požiadavky sa nemohli uplatniť. Takto „upravená“ priama metóda sa uplatňuje dodnes, zdôrazňuje sa však zásada postupnosti (posluš – hovorenie – čítanie – písanie), využitia materinského jazyka, názornosti.

Týmto spôsobom chápaná priama metóda sa len málo odlišuje od **audiolingválnej metódy**, ktorá vznikla v USA po 2. svetovej vojne. Vychádzala z módnych behavioristických koncepcií, podľa ktorých správanie človeka možno vtesnať do schémy „podnet – reakcia“. Tvorcovia metódy sa zameriavali na ovládanie hovorového jazyka, výslovnosti a precvičovanie gramatických väzieb. Materinský jazyk sa využíval pri prezentácii gramatiky. Audiolingválna metóda sa, žiaľ, obmedzovala na únavné precvičovanie a mechanické fixovanie slovných zvrátov, ťažkosti sa vyskytli pri ich aplikácii, pretože veľký význam pripisuje forme výpovede bez obsahu. Keďže táto metóda veľmi zjednodušene chápala psychické mechanizmy človeka, objavuje sa nová kódovo-poznávacia metóda (cognitive code-learning theory), ktorá zaznamenáva návrat k uvedomelemu učeniu sa. Jazyk skúma ako kód, ktorým sa možno dohovoriť a proces učenia sa pokladá za získanie uvedomelej kontroly cudzieho jazyka. Kódovo-poznávacia metóda zdôrazňuje vzťah výpovede k situácii, odstraňuje dril. Svoj cieľ vidí vo vypestovaní pevných návykov, ale najmä v snahe naučiť sa tvorivo používať jazyk.

Po roku 1948 došlo k prerušeniu kontinuity a informovanosti medzi našim školským systémom a systémami vo vyspelých demokraciách. Naše školstvo sa dostalo do izolácie, bolo direktívne riadené z jedného centra, vyznačovalo sa jednotnosťou, uniformitou.

Vo vyššie spomínaných štátoch mal vplyv na utváranie rôznych didaktických koncepcií celý rad filozofických, pedagogických, psychologických teórií. Výsledkom je množstvo koncepcií vzdelávania, často navzájom sa vylučujúcich, popierajúcich účinnosť. Sú to koncepcie behavioristické, náboženské, informačné, humanistické atď.

Najvýraznejšie sa však na celej filozofii školských systémov podpísali:

- **perennializmus**
(podporovala sa myšlienka osvojiť si večné pravdy, obsiahnuté vo „veľkých knihách“, táto filozofia výchovy mala zabezpečiť americkým občanom gramotnosť),
- **esencionalizmus**
(cieľom vzdelania je stabilita spoločnosti, dôraz sa kládol na vedomosti a zručnosti z klasických vedných disciplín),
- **progresivizmus**
(ťažiskom vzdelania sú potreby a záujmy dieťaťa, zdôrazňovala sa aktivita a samostatnosť),
- **existencializmus**
(zdôrazňovanie jedinečnosti a neopakovateľnosti jedinca, humanizácia vzdelávania).

Po uverejnení správy Federálnej komisie pre zdokonaľovanie školstva v USA, ktorá konštatuje alarmujúci stav, vystúpil vtedajší prezident G. Bush s programom „Amerika 2000“, v ktorom zhrnul úlohy amerického školstva do niekoľkých úloh:

- zlepšiť a posilniť systém predškolskej výchovy,
- zlepšiť úroveň vyučovania materinského jazyka a prírodných vied,
- zabezpečiť gramotnosť všetkých občanov,
- zdokonaľiť vyučovanie matematiky a prírodných vied,
- odstrániť násilie a drogy zo škôl.

Hoci tu nenájdeme zmienku o vyučovaní cudzieho jazyka, súčasné trendy podporujú aj požiadavku cudzojazyčnej kompetencie.

Vychádzajúc z taxonómie Bloomových vzdelávacích cieľov (znalosť, porozumenie, aplikácia, analýza, hodnotenie) a uplatňujúc známu tézu J. Deweya: *dieťa je slnkom, okolo ktorého sa otáčajú výchovné prostriedky*, konštatujeme, že rovnako dôležitá je otázka metód, teda **ako**, ale aj otázka obsahu, teda **čo**.

Didaktický systém cudzojazyčného vyučovania je postavený predovšetkým na aktivite žiaka a postupnosti jednotlivých krokov.

Tejto požiadavke zodpovedá aj **modulárny systém** výučby. Pod pojmom modul sa rozumie určitý celok (lekcia, téma) a modulárne usporiadanie je učivo určitého typu školy, kurzu a pod.

Absentuje tradičné delenie na hodiny, resp. iné vyučovacie jednotky. Učiteľ sa musí oboznámiť s obsahom modulu a musí vedieť, akú časovú dotáciu má k dispozícii.

Modulárny systém vyučovania je vlastne postupné osvojovanie si učiva jednotlivých modulov. Filozofia tohto systému je založená na stavebnicovom efekte. Dokonalé osvojenie predchádzajúceho modulu predpokladá zvládnutie ďalšieho.

V roku 1938 sa realizovala v USA prvýkrát metóda **brainstormingu** (brain – mozog, storm – búrka). Tvorca tejto metódy Alex F. Osborn vychádzal z premís:

- produkciu nápadov treba oddeliť od ich hodnotenia,
- kvantita vyvoláva kvalitu,
- využitie synergetického efektu.

Resumé tejto metódy obsahuje - zákaz kritiky nápadov,

- uvoľnenie fantázie,
- produkciu kvantity nápadov,
- vzájomnú inšpiráciu,
- rovnosť účastníkov.

Existujú rôzne alternatívy brainstormingu:

- brainwriting (písaný),
- pingpongový,
- hobo metóda (s etapou samoštúdia).

Gordonova metóda je variant brainstormingu, ktorej cieľom je vytvoriť jedno, ale originálne riešenie.

V povojnovej západnej pedagogike je najvýznamnejšia audioorálna a audiovizuálna štruktúrne globálna metóda. Preferované sú požiadavky dospelých záujemcov o štúdium cudzích jazykov v dôsledku migrácie obyvateľstva.

Jednou z dôležitých stratégií Rady pre kultúrnu spoluprácu pri Európskej rade je podpora vyučovania cudzích jazykov v záujme svetového dorozumievania. V USA vzniká po vojne naliehavá potreba výučby cudzích jazykov (európske a ázijské) za ekonomickým, vojenským i politickým účelom. Kultúrne poslanie znalosti cudzích jazykov už nie je jediným cieľom. Hlavným cieľom vyučovania cudzieho jazyka, ktorý by zodpovedal americkému ideálu, bolo čítanie. S podporou Rockefellerovej nadácie sa zrodil program **ASTP** (Army Specialized Training Program), t. j. program pre intenzívne štúdium cudzích jazykov.

V USA bola vytvorená aj ďalšia inovačná **kooperatívna metóda**, ktorej základom je tvorba malých skupín. Jej členovia pracujú na základe rovnoprávnosti a spolupráce.

Systém dokonalého osvojenia učiva – metódu **mastery learning** vytvoril v USA v roku 1968 B. S. Bloom a rozvinul ju J. H. Block. V súčasnosti je to najrozšírenejšia koncepcia vyučovacieho procesu na všetkých stupňoch škôl v USA.

Vychádza sa z predpokladu, že každý žiak má rôzny typ pamäti, preto každý potrebuje rôzny čas na osvojenie si učiva. Žiaci majú dostatok času, metódy i formy sa prispôbujú individualite žiaka, tak si dostatočne pevne osvoja obsah mastery. Ak žiak nedosiahol požadovanú úroveň mastery, nedostatky sa ihneď odstraňujú v podobe korektívneho mastery.

V ostatnom čase sa zvýšil záujem o tzv. **PSI** (Personalized System of Instruction), známy tiež pod názvom **Kellerov plán**. Je to variant individualizovaného vyučovania, kedy si žiak volí tempo, miesto i metódy učenia. U nás je praktizovaný formou korešpondenčných jazykových kurzov alebo individuálnym štúdiom jazykov.

Autorka **ITV** (Integrované tematické vyučovanie) Susan Kovaliková svojou koncepciou znegovala tradičnú formu triedno-hodinovo-predmetového vyučovania. Učivo sa integruje okolo ústrednej témy a je predmetom záujmu celý školský rok. Tému si volí učiteľ. Chýba hodnotiaci (známkový) efekt, cieľom je schopnosť aplikácie učiva.

Metóda **Four Multiple Approach to Teaching** je u nás označovaná ako metóda **4MAT**. Vyvinula ju Bernice McCarthy v USA v roku 1972. Podľa spôsobu prijímania informácií (vnímanie, pozorovanie, myslenie, aktívny prístup) bol vytvorený 4- kvadrantový model:

- žiak hľadá zmysel, chce mať systém, pýta sa **prečo**;
- žiak hľadá fakty, je detailista, pýta sa **čo**;
- žiak je zvedavý ako javy a veci fungujú, pýta sa **ako**;
- žiak aplikuje poznatky, pýta sa, **čo to môže spôsobiť**.

5.2 Vplyv ruských didaktikov na moderné vyučovacie koncepcie

Začiatkom 20. rokov nášho storočia zaznamenalo Rusko príliv cudzincov, ktorí ruský jazyk neovládali. Na základe tohto faktu možno rozdeliť vývoj metodiky na niekoľko etáp.

Prvá etapa je spätá s utváraním katedier a oddelení ruského jazyka pre cudzincov na tzv. Komvuzach, čo boli v podstate komunistické univerzity pre pracujúcich, národnostné menšiny a cudzincov. Adepti s nižším stupňom ovládania ruštiny si na týchto univerzitách zdokonaľovali svoje jazykové znalosti, zamierovali sa na jej praktické ovládanie. Z rečových zručností prevládalo hovorenie a čítanie podľa odbornosti uchádzača. Uprednostňovala sa priama metóda vyučovania. Neskôr v 30. rokoch sa

preferovala aj kombinovaná metóda, zohľadňujúca i princíp uvedomelosti učenia. Vyučujúci sa vo svojich postupoch opierali o metodický systém **L. V. Ščerbu**, ktorý teoretické východiská rozpracoval v práci „Как надо изучать иностранные языки“ (1929).

Vyučovanie sa začínalo úvodným fonetickým kurzom (približne 1 mesiac), v ktorom sa adepti zoznámili s fonetickým systémom jazyka. Základnou metódou bola imitácia a opakovanie zvukov, slov, slovných spojení. Nová lexika sa sprístupňovala výkladom, gramatika bola prezentovaná paralelne. Konštatuje sa, že v 20. až 40. rokoch sa sformovali základy metodiky vyučovania ruského jazyka ako cudzieho jazyka, rozpracovali sa princípy i metódy vyučovania.

Druhá etapa sa začala po skončení vojny v roku 1945 vývojom metodiky ako samostatnej pedagogickej disciplíny. Vážnym nedostatkom bola absencia didaktickej literatúry orientovanej na ruský jazyk, ako na cudzí jazyk. L. V. Ščerba pokračuje vo svojej snahe zefektívniť proces výučby cudzích jazykov vo svojej práci „Преподавание иностранных языков в средней школе“ (1974).

V tomto snažení dôležitú úlohu zohrali V. V. Vinogradov, S. G. Barchudarov, I. M. Puľkinová a i., ktorí zdôraznili niekoľko východísk pre vyučovanie cudzieho jazyka:

- podporiť vydávanie učebníc podľa odbornej orientácie,
- prakticky orientovať cudzojazyčné vyučovanie,
- podporovať komplexný rozvoj rečových zručností,
- podporovať intuitívnu a uvedomenú metódu vyučovania.

Za ďalšiu etapu rozvoja ruskej metodiky možno označiť 60. roky. Vznikali tzv. подфаки (подготовительные факультеты)⁷⁾, čo bol typ jazykovej prípravy pre štúdium aj nejjazykového odboru. V roku 1960 vznikla v Moskve Univerzita družby národov P. Lumumbu s cieľom prípravy jazykovo zdatných odborníkov z Ázie, Afriky, Latinskej Ameriky, v roku 1966 sa pri Moskovskej štátnej univerzite otvára Vedecko-metodické centrum ruského jazyka a v roku 1974 Štátny inštitút ruského jazyka A. S. Puškina v Moskve.

V roku 1967 bola založená Medzinárodná asociácia učiteľov ruského jazyka a literatúry (МАРЖАЛ), ktorej prvým prezidentom sa stal už spomínaný V. V. Vinogradov. Tieto roky sú späté s menami významných metodičiek: G. J. Rožková, O. P. Passudovová, N. M. Lariochinová (sú autorkami práce „Методика преподавания русского языка иностранцам“, 1967).

V didaktike sa začali uplatňovať prvky psycholingvistiky B. V. Beľajeva („Очерки по психологии обучения иностранным языкам“, 1965), A. N. Leont'jeva, V. A. Arťomova, A. A. Leont'jeva, I. A. Zimnej, N. I. Žinkina. Značný vplyv na didaktiku

⁷⁾ prípravné fakulty (prekl. H. B.)

cudzích jazykov mala Gal'perinova teória „поэтапного формирования умственных действий“.⁸⁾

Okrem už spomínaných metód veľký význam sa pripisoval audiovizuálnej a audioorálnej metóde, a taktiež programovému vyučovaniu. Túto etapu uzatvára a zároveň novú otvára I. Medzinárodný kongres MAPRJAL (1969).

Pre rozvoj metodiky má veľký význam vznik vydavateľstva „Русский язык“ v roku 1974.

Metodická koncepcia je výrazne formovaná a ovplyvňovaná psycholingvistikou. Modifikuje sa uvedomeno-praktická metóda, ktorá neprinesla želaný výsledok:

- uprednostňuje sa ústna komunikácia,
- gramatika je prezentovaná na modelovom systéme.

Z metód pretrvávajú audiolingválna a audiovizuálna, začínajú sa uplatňovať intenzívne metódy (sugestopedická). Významné metodické práce napísali T. A. Koroľovová, V. G. Kostomarov, O. D. Mitrofanovová.

V súčasnosti vznikajú nové tendencie v oblasti cudzojazyčného vyučovania, čo je späté s vývojom masmediálnej politiky, elektronických nosičov informácií, s tendenciou globalizácie vzdelania, a preto mnohé metódy korešpondujú s využívaním didaktickej techniky (videoprogram, PC program, CD-ROM, TV program).

Ovládanie cudzieho jazyka vychádza z predpokladu formovania jazykovej kompetencie učiacich sa, ktorá zahŕňa ovládanie jazyka v rôznych situáciách. Uplatňuje sa princíp aktívnej komunikatívnosti, pričom rečová činnosť nie je len cieľom, ale i prostriedkom na dosiahnutie cieľa. Tejto problematike sa venuje renomovaný metodik J. I. Passov („Теоретические основы обучения иноязычному говорению“, 1983 a „Основы методики обучения иностранным языкам“, 1977).

K najvýznamnejším súčasným metodikom, prezentujúcim svoje didaktické koncepcie na IX. Medzinárodnom kongrese MAPRJAL (1999) patria:

- J. I. Passov (venuje sa cudzojazyčnému vzdelávaniu na princípe dialógu kultúr),
- O. D. Mitrofanovová (venuje sa lingvodidaktickým tendenciám a prognózam v oblasti cudzojazyčného vyučovania),
- A. N. Ščukin (venuje sa metódam vyučovania ruského jazyka ako cudzieho jazyka),
- V. V. Vorobjev (venuje sa lingvokulturoológii),
- T. V. Vasilievová (venuje sa problematike vyučovania ruského jazyka ako cudzieho na nejazykových vysokých školách),
- T. I. Popovová (venuje sa štandardizovaným testom a metodike hodnotenia),

⁸⁾ „etapovité formovanie rozumových činností“ (prekl. H. B.)

- Z. N. Ijevlevová (venuje sa metodickým otázkam vyučovania gramatiky),
- V. G. Kostomarov,
- N. S. Vlasov,
- L. B. Trušinová,
- I. L. Bim (venuje sa teórii tvorby učebníc).

5.3 Rozvoj cudzojazyčných metód v bývalých socialistických štátoch

V školskom systéme socialistických štátov bola základnou požiadavkou zásada uvedomelosti, cieľom všestranne harmonicky rozvinutá osobnosť, čo zákonite podmieňovalo rozmanitosť metód.

Pri tvorbe inovačných metód vyučovania cudzích jazykov sa nadväzovalo na tradíciu **priamej metódy** a na rozvinutú teóriu **orálnej metódy** E. Palmera. Pochopiteľne, vývoj v oblasti vyučovania cudzieho jazyka sa neuberal rovnako, ale v závislosti od podmienok a tradícií.

Poľskí didaktici (W. Galecki, A. Brzezki) uprednostňovali štruktúrne modely a rozvoj komunikácie, rovnako ako východonemeckí metodici O. Hermenau, K. Günther, H. Hellmich, W. Apelt a i.

Sugestopédia, vypracovaná bulharským psychoterapeutom sa v krátkom čase rozšírila do mnohých štátov a dovoľáva sa psychologických podnetov, ktoré majú stimulovať žiaka k výkonu.

Výučba v bývalom ZSSR bola v 40. a 50. rokoch zameraná na gramaticko-prekladovú metódu. Podľa tejto metódy získali cudzojazyčné vzdelanie viaceré generácie filológov – rusistov. Pretože však negarantovala vysokú úroveň praktického ovládania jazyka, bola doplnená o nové poznatky a prezentuje sa pod názvom **uvedomeno-porovnávací metóda**. Najväčšiu úlohu v jej formovaní zohral L. V. Ščerba so svojimi stúpenkami A. A. Miroljubovom, D. V. Arakinom a i.

Uvedomeno-praktickú metódu preferuje B. V. Beľajev, A. A. Leont'jev, V. G. Kostomarov, O. D. Mitrofanovová, J. I. Passov, I. L. Bim a i.

Komunikatívnu metódu ako reakciu na nedostatočnosť praktickej orientácie súčasného smerovania predložil J. I. Passov a jej psychologické základy sformulovala I. A. Zimňaja. Tak vznikol komunikatívno-činnosťný prístup k učeniu. Podstatou tohto prístupu je ovládanie rečových zručností v rôznych formách komunikácie.

V našej krajine sa po vojne zreteľne uplatňovala **sprostredkovaná metóda** (J. O. Hruška). Bol to akýsi kompromis medzi priamymi a nepriamymi metódami. V 50. rokoch sa vyučovanie orientuje k uvedomeno-porovnávačej metóde, ktorá bola založená na uvedomelosti a systematickosti. Osnovy plnili formatívne ciele, komunikatívny cieľ bol nedostatočne prezentovaný. Komunikatívnosť sa dostáva do našich škôl spolu s audioorálnou metódou.

Didaktika cudzích jazykov má u nás silnú základňu, čo dokazujú významní autori, ako V. Mathesius, B. Trnka, J. Vachek, L. Kopecký, B. Havránek, J. Hendrich a i.

Súčasná tendencia sa vyznačuje úsilím o integráciu metodických prvkov, ktoré sa v praxi osvedčili, hoci v minulosti ich často pokladali za nezlučiteľné. Príznačné je aj úsilie o skĺbenie moderných metód s vyučovacími formami tak, aby sa dokázala platnosť tvrdenia, že proces vyučovania nie je len proces odovzdávania vedomostí, ale je aj zložitý, tvorivý proces.

5.3.1 Lozanovova metóda

Charakteristickou črtou Lozanovovej metódy je využitie zložky skupinovej psychoterapie, hlavnou zásadou je uplatňovanie hravosti v situáciách jazykovej komunikácie a psychický, ale aj fyzický relax. Podľa tejto metódy sa vyučuje tak „sugestívne“, že učiaci sa sú od začiatku kurzu presvedčení o kladnom vplyve učenia, pričom učiteľovi ostáva jeho autorita.

Metóda sugestopédie garantuje osvojenie si 5000 lexikálnych jednotiek za 3 mesiace (obvyklá dĺžka trvania kurzu), z toho 90 % aktívne. V trojdňovom prípravnom období, ktoré sa ešte nezapočítava do kurzu, sa zisťujú schopnosti a predpoklady účastníkov, ich výkonnosť, schopnosť sústredenia i podriadenia sugescii. Z psychologického hľadiska je potrebné vyvolať u frekventantov dôveru k učiteľovi i používanej metóde, ako i vzájomné poznanie sa. Úvodný kurz trvá 8 dní, účastníci sú rozdelení do skupín po 8–12 členov, sedia v pohodlných kreslách bez psychologických bariér (v polkruhu bez stolov), každý sa predstaví fiktívnym menom, povolaním, vymyslí si adresu bydliska v krajine, ktorej jazyk sa učí. Tým sa vyhne spoločenskej konvenčnosti, odbúravajú sa bariéry veku, spoločenského postavenia a pod. Za 8 dní štúdia (32 hodín) sa účastník kurzu oboznámi auditívne s cudzím jazykom, natrénuje si rečové orgány na výslovnosť a ovládanie hlások.

Pravidelné vyučovanie sa začína 9. deň v dvojdňových cykloch. Výučba sa začína výkladom textu, ktorý obsahuje slovnú zásobu. Z rečových zručností sa uplatňuje poslušnosť a hovorenie. Príbeh (text) sa reprodukuje, pozornosť je teda zameraná na obsah, nie na formu. Účastníci kurzu obmieňajú vety, opakujú, dramatizujú text. Gramatika je vysvetlená na konci fázy, časť úryvku sa prepíše z učebnice.

Ďalšia fáza nesie názov „stretnutie na koncerte“, pretože Lozanov zaviedol do svojej metódy jej podstatnú zložku – hudbu. V jej sprievode učiteľ opakovane číta text, pričom vždy s inou intonáciou. Skúsenosti ukázali, že na účastníkov vplýva najlepšie inštrumentálna hudba z 18. storočia. Po „koncerte“ nasledujú dve fázy preberania učiva, pričom druhá fáza sa presúva do druhého dňa. Tak vzniká priestor i čas aktívne si zapamätať učivo, vytvoriť návyky na zautomatizovanú jazykovú činnosť.

Na fixovanie slúžia rôzne metódy:

- interview,
- čítanie úryvkov,
- prednes naspamäť,
- dramatizácia,
- atď.

Tejto činnosti je venovaný druhý deň – učivo sa aktivizuje na vyššej úrovni. Účastníci kurzu inscenujú nový text, v ktorom využijú naučené zvraty, slová, slovné spojenia. Toto učivo vyjadruje len nový obsah v nových vetách. Celý cyklus je vyplnený aktivitou účastníkov (jazykovou, rozumovou, pohybovou). Kurz prebieha bez domácich úloh a končí praxou v hoteli, v cestovnej kancelárii, v reštaurácii.

Podstatou sugestopedickej metódy je odstraňovanie strachu, čím sa uvoľnia všetky skupiny svalstva, zapojeného do procesu artikulácie. To umožňuje učiteľovi rozšíriť svoj vplyv a učivo z intelektuálnej do citovej oblasti. Účinnosť Lozanovovej metódy sa zvyšuje tým, že:

1. spôsobuje fyzické i psychické uvoľnenie frekventanta,
2. mobilizuje k všestrannej aktivite a zapája do vyučovacieho procesu celú žiakovu osobnosť,
3. umelo navodzuje vhodné jazykové (komunikačné) situácie,
4. využíva uvedoméle vnímanie i podvedomie,
5. na fixáciu sú využívané rôzne zmyslové kanály,
6. podporuje všetky rečové zručnosti,
7. zabezpečuje intenzívne učenie.

Celý proces učenia ešte urýchlíme, ak sa podarí prekonať bariéru materinského jazyka. Dospelý učiaci sa musí túto bariéru prekonať pri plnom vedomí. Najmarkantnejšie sa tento proces prejavuje pri osvojovaní prvého cudzieho jazyka. Štúdiom ďalších jazykov definitívne prekonáva bariéru materinského jazyka.

5.3.2 Vplyv behaviorizmu na didaktiku vyučovania cudzích jazykov

Behaviorizmus ako mechanický smer v psychológii výrazne ovplyvnil teórie výchovno-vzdelávacieho procesu. Jeho zakladateľ J. B. Watson za základ svojej teórie pokladá vonkajšie pozorovateľné objekty správania, z čoho vyplývajú aj metódy výskumu, ktorými sú pozorovanie a experiment.

Behavioristická psychológia výrazne ovplyvnila koncepciu audioorálnej metódy v rovine jej príliš mechanického charakteru. Mechanické učenie jazykových štruktúr obmedzovalo, až brzdilo komunikáciu, tvorivosť a kreativitu. Možno konštatovať, že audioorálna metóda bola celá založená na psychologickej teórii behaviorizmu, audioorálne cvičenia však nie sú jediným spôsobom osvojovania jazykových štruktúr cudzieho jazyka a mechanický prístup našiel tiež svoju opozíciu v kognitívnej metóde, predznamenanou teóriou generatívnej gramatiky. Vychádzajúc zo základných behavioristických postulátov, je reč považovaná za verbálne správanie, reakciu na podnet. Možno si ju osvojiť neustálym opakovaním jednotlivých stimulov a reakcií, ktoré vedú k vytvoreniu nevedomých návykov. Takto pochopené osvojovanie si cudzích jazykov vylúčilo do značnej miery rozumové schopnosti žiaka, obmedzilo jeho intelektuálnu aktivitu, uprednostnilo mechanický dril.

V 60. rokoch došlo ku kritickému zhodnoteniu behavioristickej koncepcie osvojovania si cudzích jazykov. V aplikovanej lingvistike bola vypracovaná metóda analýzy chýb v jazykových výkonoch žiaka, ktorá mu umožnila sledovať a ovplyvňovať jeho stratégiu učenia.

Behaviorizmus pôvodne považoval učenie za jednoduché napodobňovanie a opakovanie viet a konštrukcií dovedy, kým sa nestanú pevnou súčasťou jazykového systému. Ako reakcia na túto teóriu pôsobí Chomského teória vrodenej predpokladov. Chomský predpokladá u dieťaťa určité „zariadenie na osvojovanie jazyka“ (v angl. tzv. „LAD“). Aby toto zariadenie fungovalo, stačí počúvať prirodzený jazyk. V neskorších prácach Noam Chomský tento pojem nepoužíva, ale vrodené predpoklady nazýva univerzálnou gramatikou. Osvojenie jazyka funguje len vtedy, ak je stimulované vo vhodnom čase, ináč je vývin jazyka ťažký a obmedzený.

5.4 Slovenská a česká didaktika v cudzojazyčnom vyučovaní

Ruský jazyk má v našej škole štatút povinne voliteľného jazyka, rovnako ako ostatné cudzie jazyky – angličtina, nemčina, francúzština a i. Po zmenách v našej spoločnosti na začiatku 90. rokov došlo k rekonštrukcii cieľov, obsahu a metód vyučovania cudzích jazykov. Súčasne bola rozpracovaná nová koncepcia jednotlivých filologických disciplín, plánov a programov. Ruský jazyk stráca výsostné postavenie v hierarchii vyučovacích predmetov a teoreticky sa stáva jedným z rovnoprávných cudzích jazykov.

V praxi to znamenalo najprv odmietnutie ruského a následne absolutizáciu anglického jazyka. Metodici ani jedného jazyka neboli na takýto vývoj pripravení.

V ruskom jazyku to znamenalo pripraviť koncepciu vyučovania počiatočného štúdia ruštiny rôznej vekovej kategórie, teda nielen od 4., resp. 5. ročníka základných škôl, ako sa výučba dovedy realizovala, a v ostatných cudzích jazykoch zasa pripraviť

metodiky a učebnice pre nižšie ročníky základných škôl. Riešením týchto otázok sa zaoberali metodické centrá, katedry rusistiky pedagogických a filozofických fakúlt.

Veľký dopyt je po ruských učebných textoch a materiáloch z oblasti obchodu, manažmentu, biznisu, turizmu, čo si vyžiadala zmena ekonomiky, politiky, plánovania i riadenia spoločnosti.

Metodici stáli pred dôležitými otázkami. Mali zabezpečiť možnosť:

- komunikatívnej orientácie pri vyučovaní cudzích jazykov,
- koordinácie funkcionálneho a systémového prístupu k jazykovému materiálu,
- motivácie,
- individuálneho prístupu na vyučovaní,
- variability metodických postupov,
- vekovej osobitosti učiacich sa,
- kognitívnych stratégií,
- osobnostnej charakteristiky učiacich sa.

V rokoch 1996–1999 bola vydaná učebnica „Радуга“ autorov S. Jelínka, J. Folprechtovej, R. Hříbkovej a H. Žofkovej. Jej súčasťou je pracovný zošit, metodická príručka a audioprogram. Učebnica je postavená na komunikatívnom princípe vyučovania, opiera sa o materinský jazyk, akcentujúc motivačné a všeobecnozdediačie aspekty. Učebný komplex je určený študentom stredných škôl, ktorí s výučbou ruštiny začínajú.

V roku 1996 bola stredným školám na Slovensku ponúknutá učebnica autoriek E. Kollárovej, L. B. Trušinovej – „Встречи с Россией“, jej druhá časť vyšla v roku 1998. Obidve vychádzajú z lingvokulturologického základu so silným akcentom aplikácie princípu „jazyk cez kultúru, kultúru cez jazyk“.

E. Kováčiková a V. Glendová sú autorkami učebníc a metodických príručiek pre základné školy.

V. Barnet, Z. Klikarová, N. Turková, J. Vacková a G. A. Zolotovová vydali v roku 1997 *Ruštínu pro pokročilé* a o dva roky neskôr D. Brčáková, V. Mistrová a N. Arapová *Ruskú konverzáciu*.

Cudzojazyčné katedry každoročne organizujú semináre a konferencie, na ktorých sú prezentované didaktické otázky vyučovania. Z didaktikov germanistov spomeňme E. Ehrgangovú, z anglistov a amerikanistov R. Repku, E. Tandlichovú.

Alternatívne pedagogické systémy i teoretické otázky metodiky sú predmetom záujmu L. Riesa; teóriou učebníc a otázkami individualizácie vyučovania sa zaoberá S. Jelínek a R. Purm; nové koncepcie výučby cudzích jazykov rozvíja vo svojich prácach R. Choděra.

J. Hendrich, I. Rochowanská, E. Beneš sa venujú všeobecnej problematike vyučovania cudzích jazykov.

V. Cícha je autorom *Metodiky ruského jazyka* – učebnice pre učiteľov ruského jazyka; L. Rejmánková vo svojich prácach vyzdvihuje uplatňovanie princípu komunikatívnosti; J. Veselý má široký diapazón záujmov od problematiky a analýzy chýb, cez profil učiteľa cudzích jazykov k rečovým zručnostiam.

Na Slovensku sa najvýznamnejšie podpísali pod metodiku M. Rohal' so svojou lingvodidaktickou interpretáciou komparatívneho popisu slovenskej a ruskej lexiky a technológiou vyučovania cudzích jazykov. M. Soták sa vo svojich kapitolách z teórie vyučovania ruského jazyka venuje postaveniu tohto jazyka v spoločnosti u nás i vo svete. R. Beták je autorom viacerých učebných textov pre poslucháčov rusistiky, ako i učebníc pre základné školy.

6 MODERNÉ VYUČOVACIE KONCEPCIE

6.1 Súčasné alternatívne a progresívne metódy

Na inzertných stránkach novín alebo časopisov sa môžeme často stretnúť so sugestívnym textom reklamných ponúk, ktoré lákajú takmer neodolateľnou ponukou.

Sľubujú za jeden týždeň (tri, päť alebo desať) osvojenie si cudzieho jazyka na úrovni bežnej (odbornej, hovorovej, atď.) komunikácie. Naším zámerom nie je skúmať, nakoľko vierohodné a nakoľko komerčné sú tieto ponuky, nás zaujímajú metódy, ktoré sa na takýchto rýchlokurzoch používajú.

Nový a rýchly spôsob osvojovania si cudzieho jazyka je označovaný ako **superlearning**. Tento pojem zaviedli americké autorky S. a N. Ostranderové a L. Schroederová, ktoré vydali prvú publikáciu o sugestopédii. Táto metóda je účinná, ak prináša radosť, zábavu, a keď sa učiaci zúčastňuje na vyučovaní emocionálne angažovaný.

Zo slov sugescia a pedagogika sa vytvoril nový termín sugestopédia. Táto využíva sugestívne pochody, ktoré vnikajú do sféry vedomia a ukladajú sa v hlbších vrstvách ľudskej psychiky. Každý človek má obrovské zdroje duševných rezerv. Niektoré zdroje uvádzajú až 90 %. Superlearning si kladie za cieľ odhaliť tieto rezervy.

Veľa žiakov má o učení negatívnu predstavu, musia prekonávať emocionálnu blokádu, učiteľ musí záporné skúsenosti nahradiť pozitívnymi, t. j. desugerovať. W. H. Stark (1994) rozlišuje tieto prostriedky desugescie:

- pozitívno-sugestívna atmosféra (rozmiestnenie lavíc, osvetlenie, akustika),
- infantilizácia (navodenie takeého správania, ktoré evokuje zvedavosť, istotu, pohodu),
- autorita (zbavenie strachu, túžba po poznatkoch),
- dvojité rovine (reč tela, neverbálne prostriedky a obsah výpovede musia byť v súlade).

Každý deň je človek konfrontovaný so záplavou informácií. Niektoré si pamätáme krátko, len pár sekúnd, iné dlhšie. Deje sa tak preto, lebo rozlišujeme tri druhy pamäti:

1. ultrakrátku,
2. krátkodobú,
3. dlhodobú.

Pri metóde superlearningu využívame predstavivosť učiaceho sa a všetky tri druhy pamäti. Východiskom býva prevažne živý dialogizovaný text. Pracuje sa podľa vopred vypracovaného a premysleného plánu, ktorý zahŕňa:

1. vymedzenie učiva (lexika, učebnica, obsah; učebnice sú koncipované dvojazyčne s textom cieľového i materinského jazyka),
2. spracovanie rámcového príbehu (osoby, téma),
3. štrukturalizáciu jednotlivých príbehov (detailizácia),
4. časové plánovanie,
5. denný plán.

Oprava chýb nesmie blokovať žiakovu radosť z učenia, znižovať motiváciu. Podmienkou superlearningu je navodiť atmosféru uvoľnenej koncentrácie, aby žiak vnímal informáciu obidvomi mozgovými hemisférami, pretože pri tradične ponímanom učení vníma len ľavou, t. j. racionálne a logicky uvažujúcou polovicou.

Stav uvoľnenej koncentrácie sa dosahuje hudobnými motívmi, zariadením učebne, odstránením bariér medzi učiteľom a žiakmi (lavice, stoly), použitím moderných prostriedkov (flip-chart, poster, CD-ROM), interakciou (kvalitnými vzťahmi medzi učiteľom a žiakom).

Uvoľnená bezstresová atmosféra je základnou požiadavkou pre metódu **učenia v spánku**. Ide o druh superlearningu, ktorý sa realizuje špeciálnou aparátúrou **brainLight**. Vo svete sa na túto metódu spoliehajú manažéri, športovci, ktorí chcú zvládnuť jazyk bez stresov a v krátkom čase. BrainLight vysiela frekvencie, ktoré prenesú ľudský mozog do stavu alfa a théta, stavu, v ktorom sa dosahujú najvyššie schopnosti myslenia, výkonnosti, uvoľnenia a meditácie. Veľký význam má príprava psychológa, ktorý naučí záujemcov o cudzí jazyk touto metódou autogénny tréning. To je cesta ako sa dostať do hladiny alfa.

Súčasťou výučby je relax a náčuv. To je čas, kedy sa do ľudského podvedomia dostávajú nové slová, frázy, konštrukcie v cudzom jazyku. Učiaci sa má na očiach nepriehľadné okuliare, v nich sú dve svetelné diódy pracujúce na frekvenciách od 7 do 14 Hz. Cez slúchadlá sa k učiacemu dostávajú nové poznatky a informácie. Táto metóda je striedaná v pravidelných intervaloch s klasickou vyučovacou jednotkou. Jej súčasťou je fyzický tréning a etapa fixácie (napr. počúvanie nahrávok pri rôznej činnosti). Intenzívne kurzy využívajúce ľudské podvedomie nie sú vhodné pre ľudí trpiacich epilepsiou, ťažkými psychickými poruchami, po operáciách mozgu a pod.

Metódu brainLight možno opakovať po viactýždňovej pauze.

David Gruber (1992), autor metodiky rýchleho čítania, preferuje **FARMULTI metódu**, ktorá spočíva v prepojení niekoľkých, navzájom veľmi vzdialených vedných disciplín. Spočíva v operatívnom preskakovaní z humanitného, resp. filozofického myslenia do matematického, z matematického do psychologického či ekonomického, z ekonomického do neurofyziologického. To všetko je podfarbené pedagogickým myslením. Táto metóda predpokladá:

- stanoviť si primeraný cieľ,
- fenomén postupnosti,
- počiatkový nápor,
- vysoké vnútorné sebavedomie.

Táto metóda je náročná pre učiteľa, ale efektívna pre učiaceho sa. D. Gruber vychádza z postulátu, že znalosť nie je cieľ, ale prostriedok. Cieľ je úspešné jednanie a komunikácia s ľuďmi.

K progresívnym metódam patria aj tie, ktoré využívajú korešpondenčné kurzy. Záujemca o cudzí jazyk dostane po zaplatení poplatku svojho manažéra a ten mu posiela v pravidelných intervaloch pracovné zošity s domácimi úlohami, tempo práce si stanoví sám učiaci sa.

Sme toho názoru, že metóda školy korešpondenčných kurzov má viac negatív ako pozitív.

6.1.1 Efektívnosť a využiteľnosť súčasných alternatívnych metód

Alternatívne metódy vznikajú ako reakcia na klasické metódy, rozvíjajú sa v dobe tzv. globalizácie sveta v rovine politickej a ekonomickej. Tento fenomén posledných desaťročí 20. storočia predstavuje revolúciu v oblasti didaktiky cudzích jazykov. Explózia informácií, nárast vedecko-technických poznatkov, otváranie hraníc vyvoláva akútnu potrebu komunikácie, potrebu aktívne ovládať cudzie jazyky, pričom pozornosť je venovaná tak majoritným, ako i minoritným jazykom. Globalizácia nastolila ďalší problém v oblasti cudzojazyčného vyučovania, a to jeden univerzálny spoločný jazyk celosvetovej komunikácie (túto potrebu sformuloval vo svojich spisoch už Jan Amos Komenský), pričom od 2. svetovej vojny má tento štatút angličtina. V tabuľke uvádzame poradie najpoužívanejších jazykov vo svete (A. Berdičevský – Seminár pre učiteľov ruského jazyka, Banská Bystrica, 25. 11. 1997):

1.	Čínština
2.	Angličtina
3.	Ruština
4.	Španielčina
5.	Hindčina
6.	Arabčina
7.	Portugalčina
8.	Bengálčina
9.	Nemčina
10.	Japončina

Výber ďalších cudzích jazykov vyplýva z geopolitických a ekonomických dôvodov. Mnohé otázky jazykovej politiky však ostávajú otvorené. Dôvody, ktoré vedú učiaceho sa k potrebe osvojiť si cudzí jazyk sa premietajú do koncepcie vzdelávania. V didaktike cudzích jazykov existuje pluralita lingvistických a psychologických koncepcií, vzniká množstvo osvedčených, využitelných metód so „zaručeným“ i „nezáväzným“ efektom. To poskytuje široký priestor didaktickému pluralizmu. V školskej praxi s klasickým pedagogickým procesom sú však alternatívne metódy často exkluzívne, technicky nerealizovateľné a pre tradičnú výučbu nepoužiteľné.

6.1.2 Činitele ovplyvňujúce efektívnosť alternatívnych cudzojazyčných metód

Pri alternatívnych metódach veľkú úlohu zohráva hudba, ktorá podčiarkuje sugesciu pôsobenia, ale aj hudobnosť cudzích jazykov, teda suprasegmentné zložky (dynamika, rytmus, melódia). Hudba navodzuje stav uvoľnenosti, eliminuje negatívne emócie – zábrany, strach, napätie, stres. Komunikatívna dominancia učiteľa je nahradená jeho novou rolou manažéra facilitátora, resp. moderátora, poradcu. Mimoriadne nároky sú kladené na jeho lingvodidaktickú kompetenciu. Jeho úlohou je aj navodenie pozitívneho psychologického prostredia a vysokého stupňa motivácie, využívanie rôznych techník a postupov výučby.

Pri uplatňovaní alternatívnych metód sa využívajú špeciálne technické prostriedky, aparáty, často zahraničnej výučby, čo sa premieťa do cenových relácií kurzov. Výučba prebieha v špeciálne upravených učebniach, ktoré sú súčasťou ubytovacieho komplexu, resp. v školiaciach zariadeniach. Súčasťou techník sú špeciálne okuliare, slúchadlá, auditívny, audiovizuálny program, diagramy, obrazy atď.

Osobnosť žiaka sa formuje v procese učenia cudzieho jazyka v intenciách od receptívnej aktivity k tvorivej komunikačnej kompetencii. Očakáva sa jeho spontánny prejav v reakciách i konverzácií. Žiak je v centre jazykovej výučby, učí sa vďaka kooperácii všetkých komunitných členov. Interakcia medzi učiteľom a žiakom sa vyvíja od závislosti k nezávislosti, t. j. od imitácie cez rozvoj posluchu s porozumením k spontánnemu jazykovému prejavu.

6.1.3 Sofrológia

Metodické smery koncipované mimo rámca audioorálnych a audiovizuálnych metód upúšťajú od štruktúrneho poňatia jazyka a prikláňajú sa k funkčnému prístupu k jazyku. Základnou myšlienkou je naučiť žiaka cudzí jazyk tak, aby získal podobné zručnosti ako v materinskom jazyku. Patrí sem napríklad sofrológia, vytvorená neuropsychiatrom A. Cavedosom, ktorá sa snaží o syntézu západných a orientálnych techník relaxácie. Sústreďuje sa na ovládnutie tela do takého stupňa, aby sa odstránili

zábrany pri ústnom vyjadrovaní. Žiak musí byť psychicky uvoľnený, koncentrovaný, schopný aktívne prijímať nové poznatky.

6.1.4 Metóda celkovej fyzickej odpovede (The T. P. R.)

Autorstvo The T. P. R. metódy sa pripisuje Jamesovi Asherovi (1977), ktorý vychádza z predpokladov:

1. vrodeného bioprogramu, ktorý určuje spôsob pre vývoj prvého i druhého jazyka;
2. lateralizácie mozgu na dve hemisféry určené pre rozličné funkcie (ľavá hemisféra – úsudok, logika, čítanie, písanie, konzekventné myslenie, analýza; pravá hemisféra – rozpoznávanie tváří, zrakové obrazy, priestorové myslenie, kreativita, syntéza);
3. negatívneho ovplyvňovania procesu učenia stresom.

Významnú úlohu pri štúdiu cudzích jazykov zohrávajú pohyby. Aby bol poznatok uložený do dlhodobej pamäti, mal by byť sprevádzaný pohybom. Je tu istá analógia s osvojovaním si materinského jazyka, keď dieťa ešte nedokáže hovoriť, ale nonverbálne vyjadruje porozumenie. Vychádzame z postulátu, že fyzická aktivita redukuje stres, potom má pohyb nielen relaxačný účinok, ale navodzuje aj pozitívne emócie a psychickú pohodu.

V tejto metóde sa akcentuje obsah; forma je sekundárna, gramatika sa osvojuje induktívne, zohľadňuje sa inhibícia, ktorú má žiak pri učení, pozitívna je i inkorporácia fyzickej činnosti žiaka, ktorá podporuje vytváranie asociácií. Metóda je však veľmi náročná na fyzickú danosť učiteľa, ktorý musí byť v neustálom pohybe a musí okamžite reagovať, byť kreatívny. V kombinácii s inými metódami môže spestriť tradičný vyučovací proces.

6.1.5 Vyučovanie jazyka v komunite (C. L. L.)

Metóda vznikla v roku 1972 z podnetu psychológa Charlesa A. Currana, ktorý stavia vzťah učiteľ – žiak do role poradca – klient, pretože tento vzťah je najvýznamnejším emočným aspektom v procese učenia. Metóda využíva spektrum vyučovacích prostriedkov, pričom učebnica nemá primárnu úlohu. Žiaci sú vedení k tomu, aby sa zbavili zábran v cudzojazyčnej komunikácii. Pracuje sa v malých skupinách, pričom proces výučby nesie v sebe prvky súťaživosti a konkurencie. Ciele výučby nie sú explicitne vyjadrené, neexistuje ani fixný výučbový postup, resp. sylaby. Každý kurz CLL-metódy má vlastný postup, ktorý vznikol z interakcie učiteľ – žiak, resp. poradca – klient.

6.1.6 Tichá metóda (The Silent Way)

Pri aplikácii tichej metódy sa vychádza z premisy, že ticho má byť učiteľ a hovoriť má žiak. V 70. rokoch ju vypracoval Gattegno. V centre pozornosti je žiakova psychika, rozložená do dvoch systémov – systém učenia a uchovania učiva.

Metóda akcentuje tri aspekty:

- a) učenie je ľahšie, ak je sprevádzané fyzickými objektmi;
- b) učenie je ľahšie, ak žiak sám objavuje, tvorí;
- c) učenie je ľahšie, ak riešenie problémov obsahuje učivo, ktoré si má žiak osvojiť.

Jazykové problémy sa riešia tvorivou aktivitou, v ktorej je žiak hlavným aktérom. Učiteľ pracuje so žiakmi, žiaci pracujú s jazykom. Konceptia tichej metódy reflektuje americký štrukturalizmus a skladá sa z jazykových štruktúr.

Metóda bola podrobená kritike z dôvodu neposkytovania dostatku jazykového materiálu, potlačovania imitácie.

6.1.7 Metóda ústneho prístupu a/alebo Situačné jazykové vyučovanie

Základné východiská pre aplikáciu metódy sú:

- a) ústny prejav predchádza písomnému,
- b) cudzí jazyk je precvičovaný situačne,
- c) gramatika je gradovaná,
- d) hovorenie a posluš predchádza čítaniu a písaniu.

Konceptia výučby predpokladá lexikálne sylaby a gradovaný systém gramatiky. Význam slov je vysvetľovaný pomocou názorných pomôcok. Pri sprístupňovaní učiva sa postupuje od imitácie k tvorivosti, pričom cieľom sú všetky štyri rečové zručnosti.

6.1.8 Metóda prirodzeného prístupu (The Natural Approach)

Vychádza z napodobňovania spôsobu, akým sme si osvojili materinský jazyk. Vznikla v roku 1977 a je spätá s menami Tacy Terrell a Stephen Krashen, a je založená na jazyku v komunikatívnych situáciách bez väzieb na materinský jazyk a bez gramatických analýz. Niektorí autori v nej vidia synonymnú prirodzenú metódu. Richards a Rodgers považujú priamu metódu za totožnú s prirodzenou.

Metóda prirodzeného prístupu kladie väčší dôraz na recepciu ako na produkciu, je však netradičná, neštandardná a nekonformná.

Jej koncepcia predpokladá isté štádiá:

1. predprodukčné (nonverbálne prostriedky),
2. elementárnu produkciu (frázy, výrazy),
3. komunikáciu v denných situáciách.

Táto metóda je považovaná za vysoko komunikatívnu, vyčíta sa jej však nepresné (chybné) vyjadrovanie.

6.1.9 Waldorfská škola

6.1.9.1 Cudzie jazyky vo Waldorfskej škole

Stredné vzdelanie trvá 12, resp. 13 rokov, počas ktorých sa každý žiak musí naučiť aspoň dva cudzie jazyky. Koncepcia je založená na Rudolfom Steinerom prepracovanej filozofickej a pedagogickej antropológii, kde výučba cudzieho jazyka má svoje pevné miesto.

Prvé tri roky je ich výučba venovaná len ústnej forme. Prevažuje posluch, hry, riekanky, má umeleckú povahu. V 3., resp. 4. ročníku sa začína s čítaním a písaním, s osvojovaním gramatického systému. Do 8. ročníka je veľká časť pozornosti venovaná fenoménu porozumenia.

Vo vyšších ročníkoch špecifikom jazykového vyučovania je literárne vyučovanie, ktoré môže vyústiť do dramatizácie v cudzom jazyku.

6.1.10 Aktivizujúce metódy výučby cudzích jazykov

Vznikli v 70. rokoch v Ústave rozvoja vysokých škôl v ČR. Pôvodne boli určené pre vyučovanie ruského jazyka dospelých so zameraním na odborný tematický dialóg.

V 80. rokoch začali byť spomenuté metódy aplikované aj na iné cudzie jazyky. Predpokladajú striedanie frontálnych, skupinových a individuálnych foriem práce (postery), používanie vlastných pomôcok, techniky „okrúhleho stola“, „tlačovej besedy“ atď.

Pri výučbe často absentujú bariéry (lavice, stoly), čo má nielen psychologický účinok, ale uľahčuje to aj mobilitu po triede. Základnou formou výučby je workshop, učiteľ má rolu facilitátora učenia. Koncepcia metód je orientovaná na hovorený prejav a posluch v dialógu (tematickom, vecnom alebo i odbornom). Metódy spĺňajú požiadavku humanizačnej pedagogiky a sú použiteľné aj v tradičnej škole.

6.2 Hypnopedia

Vedeckými výskumami sa zistilo, že v spánku nemožno celkom vylúčiť vedomie človeka. Vedci sa viackrát pokúšali rozvíjať u ľudí ľahko podliehajúcich hypnóze schopnosť osvojiť si v spánku text pomocou hypnózy. Po 2. svetovej vojne sa touto metódou začali zaoberať Američania. Vyrobili malé poduškové amplióny, ktorými sa sprostredkoval poslušnosť nahrávky počas spánku. Rôznymi meraniami sa zistilo, že vo fáze tesne pred zaspáním a pred prebudením prístroje (elektroencefalogram a galvanický článok) zaznamenali prudké reakcie. Tento stav zistil aj Blizničenko (1966), ktorý potvrdil, že človek môže prijímať reč len v stave „povrchného spánku“. Pri učení sa v spánku (hypnopedia) využíva Blizničenko 4 fázy sprostredkovania učiva:

1. fáza – približne 15 minút pred spánkom, učiaci sa počúva text, opakuje si vety i jednotlivé slová;
2. fáza – vysielala sa to isté učivo, hlas sa stišuje, učiaci sa zaspávajú;
3. fáza – sluchová pamäť učiaceho sa pracuje, rytmus na encefalogramе zaznamenáva, že spiaci učivo prijíma. Po tejto fáze nastáva spánok, učiaci sa neprijíma informácie;
4. fáza tzv. raund – vysielala sa to isté učivo, postupne sa zosilňuje hlas, doba trvania je asi 30 minút, spiaci sa prebúdzajú, opakuje si učivo.

Texty v cudzom jazyku sú však na magnetofónovom páse nahrané v „hypnotickom“, nie prirodzenom znení – slabiky sú umelo predĺžené, vety sú rozbité na skupiny slov, tempo je spomalené. Masový experiment s učením v spánku sa uskutočnil v Dubne pri Moskve, kde sa 2000 ľudí podrobilo tejto metóde. Väčšina z nich si za 2 mesiace osvojila základy cudzieho jazyka, ktorý sa nikdy predtým neučila a pomocou naučených vetných modelov sa mohla v jazyku dohovoriť. Relatívne lepšie výsledky sa dosiahli kombináciou učenia v spánku s priamou metódou. Štúdium cudzích jazykov metódou hypnopedie nenašlo plné uplatnenie, ale pokladá sa len za jeden zo spôsobov zapamätania si jazykového učiva, navyše je to finančne, organizačne i materiálne náročný program.

6.3 Cudzíe jazyky a počítače

Vývoj v oblasti počítačovej techniky ide bleskovým tempom. Informácie zaplavujú nášho žiaka zo všetkých možných zdrojov (TV, SAT, tlač, PC, CD-ROM, Internet), zároveň však tieto informácie rýchlo zastarávajú. Preto otázka – využívať počítače pri výučbe cudzích jazykov je irelevantná, lebo dnes už na každej strednej i vysokej škole sú študentom k dispozícii výkonné počítače, ktoré využívajú na spracovanie informácií

a tvorbu vlastných materiálov (textové editory), na získanie nových poznatkov (Internet), výmenu informácií (e-mail).

Pre učenie pomocou počítača sa vo svete používa skratka CALL (Computer Assisted Language Learning). Už z názvu vyplýva, že bez základov počítačovej angličtiny sa nezaobídeme a nedokážeme počítače obsluhovať. V posledných rokoch sa výrazne obohatil aj slovník novými termínmi (surfovať, mejlovať, resetnúť, server, modem atď.). Metódy v CALL patria do programu klasickej výučby cudzích jazykov. Patria sem:

- nácvikové programy,
- opakovacie programy,
- fixačné programy s veľkým spektrom cvičení,
- programy s voliteľnou odpoveďou (multiple choice),
- doplňovanie (cloze),
- prehádzaný slovosled (jumbling),
- krížovky (crosswords),
- slovné hry (word games),
- kvízy (quiz),
- atď.

Pre učiteľa cudzích jazykov je ideálne, ak je v škole zriadená multimediálna učebňa, ktorá by bola využívaná aj v mimovyučovacom čase. Implementáciou počítačov do vyučovacieho procesu však učiteľ nestráca svoje postavenie, iba sa mení. Jeho rola je v tvorbe, výbere i hodnotení programov.

Internet má široké využitie v oblasti komunikácie, spolupráce, výskumu, zverejnenia, publikácie a šírenia informácií. Jeho možnosti sú takmer neobmedzené a je zameraný predovšetkým pre podporu a šírenie vzdelanosti a spolupráce v oblasti vedy. Vo všeobecnosti prevláda názor, že na Web stránke možno nájsť všetko, ak sa to nedá nájsť, pravdepodobne to neexistuje.

Aj na prahu milénia, v čase prudkého rozvoja informácií, bude kvalita výučby vo veľkej miere závisieť od učiteľa, jeho odborných i didaktických schopností. Preto je žiaduca kvalitná príprava učiteľov, ale i nevyhnutnosť ich celoživotného vzdelávania. Štúdiom cudzích jazykov sa rozširuje mobilita študentov, žiakov i učiteľov, a to je orientácia nášho školstva.

Počítačový program CALL umožňuje prepojenie klasických metód práce s učebnicou, s atraktívnymi a motivujúcimi metódami, s využitím moderných technológií (audio-, videoprogram). Pomocou tohto programu je možný nácvik jazykového materiálu, jeho fixácia, kontrola a vyhodnotenie. Z tohto hľadiska možno programy rozdeliť na:

- výučbové,
- opakovacie,
- nácvičné,
- hodnotiace.

Výhodou týchto programov je exaktne stanovený cieľ a jeho vymedzenie pre určenú skupinu žiakov, pričom ich využitie nie je limitované vekom, pretože počítačová gramotnosť (computer literacy) zasahuje čoraz viac do detského veku. Výhodou práce s počítačom v jazykovej výučbe je neúnavnosť, t. j. neustále opakovanie štruktúr, fráz, lexiky, videosekvencií, ako i vysoká miera motivácie.

Z didaktického hľadiska existuje takmer nespočetné množstvo úloh riešených počítačovým programom. V mladšom školskom veku sú vhodné multimediálne jazykové programy, v staršom veku sú vhodnejšie programy s vlastnou voľbou riešenia, s využitím Internetu, napr.

- tvorba kompozície,
- príprava dotazníkov,
- informačné materiály,
- životopis,
- list,
- seminárna práca,
- referáty,
- odborná štúdia,
- atď.,

pričom k základným etapám práce s počítačmi patrí:

- výber témy,
- tvorba dokumentu,
- tvorba textu,
- uloženie textu na disketu,
- editácia (korektúra, uskutočnenie zmien)
- tlač.

Už spomínané multimediálne programy využívajú viac médií – audio, video, text, obrazový materiál a sú náročné na technické vybavenie škôl. Z nich najvyužívanejšie sú CD-ROM, ktoré kombinujú zvuk, text, obraz, obľúbené sú aj počítačové slovníky, ide o transfer knižného vydania slovníka do multimediálnej formy (zvuk, text). Počítač umožňuje aj tvorbu vlastného slovníka, resp. dopĺňanie už používaného počítačového slovníka.

6.3.1 Internet a výučba cudzích jazykov

Posledné výskumy týkajúce sa využitia Internetu ukázali, že Internet je dostupný na Slovensku len 7 % obyvateľstva, v Čechách 15 %, v Amerike Internet využíva asi 50 % ľudí. Na tomto mieste sa nezaobráme príčinami takéhoto stavu, iba konštatujeme nízku mieru jeho užívania. Tento stav určite pomáha vylepšovať **Infovek**, aktivita podporovaná Ministerstvom školstva i mimovládnyimi organizáciami, ktorá si dala za cieľ zvýšiť počítačovú gramotnosť žiakov a zlepšiť počítačové vybavenie škôl. Jej názov vznikol analógiou pomenovania historických etáp: *pravek*, *starovek*, *stredovek* a *infovek*, pričom akcentuje charakter etapy prelomu milénia. Internet sa využíva predovšetkým na komunikáciu (e-mail), výskum, zverejňovanie a šírenie informácie, získavanie informácie a publikovanie.

Na priamy prenos informácií slúžia WWW stránky (World Wide Web Pages), ktoré sú prístupné v rámci Internetu.

Elektronická pošta (e-mail) je jednoduchý spôsob zasielania a prijímania správ, môže byť aj jednou z metód výučby cudzích jazykov, pričom ide o výmenu informácií prostredníctvom cudzích jazykov, čím sa jej účastníci zdokonaľujú vo funkčnej gramotnosti. K špecifikám e-mailovej korešpondencie patrí menej formálny prístup, než je v písomnej korešpondencii (úsporné vyjadrovanie, absencia diakritiky). Moderný e-mailový software umožňuje odosielanie príloh (attachment), vytvorených textovým editorom, naskenovaných a odoslaných.

Textové editory (textové procesory) – umožňujú písať text (v podmienkach cudzojazyčného vyučovania – listy, referáty, projekty atď.). Možno hovoriť takmer o dokonalom písacom stroji, ktorý si pamätá, upozorní na chyby, resp. ich opraví. Texty možno meniť, uchovávať, dopĺňať, aktualizovať. Číselné informácie spracovávajú tabuľkové editory. K ďalším možnostiam využitia počítačov patrí:

- komunikácia s inými počítačmi,
- produkcia textovo i graficky zaujímavo riešených materiálov,
- spracovanie a uchovávanie dát,
- tvorba databázy učiva a testov,
- kreslenie grafov,
- demonštrácia pohyblivých obrázkov,
- atď.

Implementácia počítačov do vyučovacieho procesu je nesporná. Dôležitá je však miera ich využívania. Učiteľ v úlohe manažéra má v tomto procese veľkú úlohu – koordinovať a usmerňovať prácu žiakov, aby sa vyučovací proces neobmedzil len na prehľad najnovších noviniek z oblasti filmu, hudby alebo na počítačové hry.

Neodmysliteľnou súčasťou používaných prameňov a zdrojom informácie pri cudzojazyčnej edukácii sú **slovníky**. Počítač môže disponovať rôznymi typmi počítačových slovníkov, pričom sa často jedná o transformáciu knižného slovníka do multimediálnej formy. To znamená, že jeho súčasťou je videosekvencia, audiosekvencia, písaný text. K takým slovníkom patria encyklopédie – veľké zdroje informácií z každej oblasti. Oblíbené sú prekladové slovníky, ktoré uľahčujú žiakovi (ale aj učiteľovi) prácu pri preklade, vypracovaní zadanej úlohy, štúdiu cudzojazyčnej literatúry atď. V počítačoch sú označené ikonkou „Translator“. Ich využívaním sa skracaie čas pri vyhľadávaní hesla, ak sa využíva zvuková karta, fixuje sa aj správna výslovnosť.

Práca s informačnými technológiami je náročná, predpokladá istý stupeň informačnej gramotnosti, do ktorej nesporne patrí určitý stupeň znalosti angličtiny ako počítačového jazyka, počítačové zručnosti, t. j. vyhľadávať i tvoriť informácie, orientovať sa v počítačovej sieti. Nie je to ľahká úloha, ale v 21. storočí, ktoré je nazvané ako *Informačné storočie*, je to základná podmienka funkčnej gramotnosti.

6.4 Hra ako metóda aktívneho učenia

Hra je efektívnym druhom cvičenia s prevažne komunikatívnym charakterom, s vysokým stupňom motivácie. Obyčajne je spojená s prvkom súťaživosti, čo spôsobuje zvýšenie aktivity a samostatnosti.

Vychádzame z tvrdenia, že hra je prirodzenou činnosťou dieťaťa, v nižších ročníkoch vyučovania cudzích jazykov je samozrejmosťou častejšie využívanie tejto metódy učenia. Ale aj vo vyšších ročníkoch, dokonca aj v kurzoch pre dospelých, je dôležité implantovať prvky hry do vyučovacieho procesu, pretože majú okrem jazykového cieľa aj iné zameranie – psychologické, sociálne (prekonávanie trémy, strachu, stieranie sociálnych rozdielov). Každá jazyková hra predpokladá starostlivú prípravu a premyslenie si niektorých všeobecných zásad:

1. príprava scenára,
2. implantácia podnetu a aktivácie do hry,
3. stanovenie vhodného časového intervalu pre hru,
4. prispôsobenie hry vekovým a intelektuálnym zvláštnostiam žiakov,
5. hra musí mať dobrovoľný a spontánny charakter,
6. hra nesmie byť samoučelná, má sa s ňou spájať účinná forma cvičenia,
7. aktivizácia všetkých žiakov,
8. určenie pravidiel hry, ktoré sa v jej priebehu menia,
9. eliminovanie živelnosti, neusporiadanosti,
10. tvorba vyrovnaných skupín,
11. časté striedanie hier.

G. Petty (1996) delí hry na:

- univerzálne použiteľné,
- učenie sociálnych zručností,
- simulačné,
- osvojovanie jazykových a komunikačných zručností,
- zoznamovacie.

S. Jelínek (1976) akcentuje jazykové hľadisko pri klasifikácii hier a pojednáva o hrách:

- zameraných na zvukovú a grafickú stránku jazyka,
- lexikálnych,
- gramatických,
- zameraných na konverzáciu a kompozíciu.

Každá z týchto hier predpokladá dobrú organizáciu, pretože len taká môže rozvíjať zložitejšie formy myslenia, podnecuje sociálne učenie, kedy žiaci objavujú, čo je a čo už nie je prijateľné pre ostatných spolužiakov, s ktorými hru hrá. Nesmieme teda zabúdať ani na všeobecné psychologické a psychohygienické zásady.

Veľmi starou a rozšírenou hrou sú jazykové kvízy. Otázky kladie učiteľ alebo si ich žiaci ťahajú z viacerých možností. Efektívne sú otázky kladené iným súťažiacim. Súťažia jednotlivci alebo skupiny. Je dôležité dodržiavať fair play a súťaž zhodnotiť – jednak výsledok, ale i priebeh, čo má výrazne výchovný charakter.

Naopak – modernou a novou metódou aktívneho učenia hrou je súťaž vo vypracovaní projektov na aktuálne témy, ich prezentácia pred triedou, resp. školou, prípadne ich publikovanie. Súčasťou projektov môže byť obrazová príloha, farebná dokumentácia, audio-, videonahrávky.

V zásade platí, že hra je vyjadrením osobnosti, uplatňuje sa v nej celý komplex individuálnych vlastností, schopností, záujmov, postojov. V živote každého človeka spĺňa okrem spomínanej vzdelávacej funkcie aj relaxačnú, odychovú, záujmovú a i. Poznatky osvojené záujmovou činnosťou hry sú trvalejšie, transmisívne a nesú so sebou prvky pozitívneho zážitku.

Vo vyučovaní má byť dodržaná istá vyváženosť medzi teóriou a praxou. Jazyk nie je nudným a zbytočným cieľom, ale nástrojom, ktorý slúži praktickým a estetickým cieľom. Jazyková zručnosť znamená osvojenie si sústavy štyroch navzájom súvisiacich oblastí:

1. gramatická kompetencia (presné a jasné vyjadrovanie, zrozumiteľná stavba viet),
2. sociálno-rečová kompetencia (zohľadnenie princípu vekovej primeranosti a princípu individuálnych osobitostí),
3. kompetencia k súvislému prejavu (schopnosť spájať vzájomné súvislosti, vyhýbať sa protikladným tvrdeniam, schopnosť rozlíšiť podstatné od nepodstatného),
4. strategická kompetencia (schopnosť využívať ďalšie prostriedky – napr. intonácia, výška hlasu, metafora, frazeológia a i.).

K týmto štyrom kompetenciám môže byť priradená ešte analytická, čo predstavuje schopnosť vnútornej reči.

Formálne jazykové učenie má rozvíjať všetky oblasti rečovej kompetencie. Výcvik v komunikácii musí zabezpečiť zvládnutie jazykových prostriedkov, plynulosť prejavu, eliminovanie terminologických chýb. Tomuto môžu v plnej miere napomôcť jazykové hry, pri ktorých si žiaci uvedomujú pestrosť a možnosti reči ako nástroja, ktorý ovládajú; na druhej strane dochádza k poznaniu, že k úplnému rozvoju rečových zručností musia vyvinúť ešte určité úsilie.

Hry patria k efektívnym metódam komunikatívneho charakteru so silným motivačným akcentom, čo vedie k zvýšenej aktivite žiakov a ich samostatnosti.

6.5 Superlearning

Všetko, čo sa dieťa naučí prirodzenou činnosťou a hrou, mu spôsobuje radosť. Tento pocit sa vytráca v škole, keď žiak začína spoznávať reálne stránky života, čo je spojené s namáhaním mozgových závitov. Dieťa sa často dostáva do prostredia, kedy sú v ňom potláčané tvorivé schopnosti, radosť z hry.

Učenie pomocou superlearningu znamená navodiť takú situáciu, že sa stane sprievodným javom hry. Učenie hrou znamená zábavu bez toho, aby si žiaci uvedomili, že si namáhajú mozog.

Ch. Maier (1994) tvrdí, že táto prevratná študijná metóda môže zvýšiť výkonnosť až 15-krát, pretože stimuluje výkonnosť a kapacitu všetkých schopností človeka. Navzájom je spojená s komponentmi, ktoré využíva aj sugestopédia (hudba, uvoľnenie, pozitívna sugescia, sila podvedomia). Superlearning je termín prevzatý z americkej angličtiny a znamená „superučenie“, často sa však používa aj termín „globálne učenie“ alebo „učenie v nových dimenziách“.

V zásade superlearning znamená, že do procesu učenia sa zapojí celý človek so svojimi pocitmi, želaniami, myšlienkami. Významným prostriedkom je *Mind Mapping* Tonyho Buzana. Táto myšlienková mapa kombinuje informáciu s obrazom. Obrázok alebo kľúčové slovo je uprostred stránky a odtiaľ sa vetvia jednotlivé body. Symboly, obrázky a spojenia znázorňujú prebraté učivo. Byť výkonnejším v našej spoločnosti

znamená mať identitu, úctu, moc, čo súvisí s relatívnou materiálnou nezávislosťou, získavaním lásky, sympatií, obdivu i rešpektu. Na školských výsledkoch často závisí celá budúcnosť človeka. Žiak však dostáva počas dňa veľký počet príkazov, povelov, konštatovaní, pričom záporné až 12-krát prevyšujú kladné (Ty to nevieš? Učili sme sa to v 1. ročníku! Také primitívne veci neovládaš! Pochopíš to až po maturite... atď.), pričom mnohé z nich idú za hranicu úcty k človeku, dôstojnosti. Takéto reakcie učiteľa majú vplyv na psychiku žiaka, na jeho fyziologické funkcie (na dýchanie, v dôsledku čoho sa zmenší prísun kyslíka, čo vyvoláva v tele nadmerné napätie).

Takéto neadekvátne hodnotenie žiakových schopností znemožňuje slobodne a tvorivo sa prejavovať, a to až do takej miery, že si žiak zablokuje prístup do vlastného podvedomia. Superlearning vylučuje vznik takýchto tenzií, naopak, poskytuje priestor a možnosť uvoľniť sa a eliminovať už vzniknuté napätie. V Európe sa metóda superlearningu začala uplatňovať v Nemecku v roku 1981 v jazykových kurzoch, rôznych inštitúciách, školách, univerzitách. Na niektorých školách sa používali len isté superlearningové prvky, napriek tomu sa dosiahli výborné výsledky.

Základnými prvkami metódy superlearningu sú relax, vylúčenie stresu, napätia, zhonu, príprava príjemnej atmosféry. To je potrebné na to, aby sa žiak viac sústredil na učivo, aby sa zaktívizovala jeho pravá mozgová sféra. Pozornosť sa preto sústreďí na miestnosť, relaxačnú pozíciu, odev, čas a dobu trvania relaxácie.

Dôležitým prvkom superlearningu je cestovanie vo svojej fantázii, pričom učiteľ nekladie žiakovi žiadne obmedzenia. Čím viac zmyslov je do učenia zapojených, tým je učenie efektívnejšie. Vo fantázii menia žiaci svoju identitu, vystupujú ako hlavné postavy v cudzích krajinách, prechádzajú rôznymi časovými rovinami, plnia rôzne úlohy, zastupujú najrozličnejšie funkcie.

Okrem pozitívnej energie stavia spomínaná metóda na globálnych súvislostiach. Namiesto izolovaných slov v cudzom jazyku (jablko, čerešňa, hruška, slivka) sa upevňujú výrazy:

- mám rád jablká,
- tohto roku je málo čerešní,
- najradšej mám sladké hrušky,
- slivky sú nezrelé.

Osvojovanie učiva sa realizuje fázovo s hudobnou kulisou, s výraznou motivačnou odmenou, ktorou je úspech. Učiteľ so žiakom nesúperí, ale sa s ním hrá, je pre neho príkladom a sprostredkovateľom.

Cudzí jazyk sa dá naučiť len hovorením. Učiteľ by mal veľkoryso prehliadnúť drobné chyby, ale zároveň rýchlo registrovať individuálne problémy a aplikovať vhodné cvičenia na ich odstránenie. Ch. Maier, M. Weberová (1994) vypracovali model 3-hodinového kurzu superlearningu. Uvedený model pozostáva z týchto aktivít:

- 3' – 5' spev, recitácia veršov;
- 5' – 7' cvičenie na čísla;
- 5' – 7' opakovanie gramatiky, napr. privlastňovacích zámen (pero je moje, zošit je jej, kniha je jeho);
- 3' – 5' nácvik čítania;
- 10' – 20' aktivity (scény, interview);
- 3' – 5' individuálne aktivity (krátka historka);
- 3' – 7' posluchové cvičenia;
- 5' – 10' písomné cvičenia;
- práca v skupinách, dialogické cvičenia.

Počet i poradie aktivít sa môže striedať, vyučovanie má byť dynamické, napínavé, učiteľ musí byť pripravený aj na improvizáciu. Priebežne sa realizuje relax a cestovanie vo fantázii na tému, ktorá korešponduje s preberaným učivom. Treba mať na pamäti, že každý sa učí vlastným tempom, posudzuje sa podľa vlastných kritérií.

7 UČITEĽSKÁ ROLA V EDUKÁCII

Pod pojmom „rola“ sa rozumie súhrn potrieb a cieľov, názorov, citov a postojov, hodnôt a činností, ktoré by podľa očakávania príslušníkov spoločnosti mali charakterizovať typického predstaviteľa určitej pozície (Terminologický a výkladový slovník).

Každý riadený vzdelávací proces podmieňuje učiteľ (edukátor). Termín *učiteľ* sa používa pre označenie profesie tých pracovníkov, ktorých činnosť je priamo spätá s realizáciou edukačných procesov v školskom prostredí (základná škola, stredná škola, vysoká škola). Termín *edukátor* má širšie uplatnenie, pretože zahŕňa aj odborníkov realizujúcich edukačné procesy mimo školského prostredia – školitelia v kurzoch, lektori, inštruktori a i. (Průcha, 1997).

Každý učiteľ sa vo svojej učiteľskej dráhe vyvíja, vo všeobecnosti možno konštatovať, že kariéra učiteľa obsahuje:

1. voľbu učiteľskej profesie,
2. učiteľský štart,
3. adaptáciu,
4. profesijný vzostup,
5. stabilizáciu alebo migráciu, resp. rekvalifikáciu,
6. profesijný konzervativizmus („vyhorenie“).

Učiteľ plánuje vyučovanie, realizuje a vyhodnocuje ho. Profesionálnym kompetenciám sa venuje V. Spilková (1996), ktorá uvádza tieto prvky kompetencie:

1. kompetencia odbornopredmetová,
2. kompetencia psychodidaktická,
3. kompetencia komunikatívna,
4. kompetencia organizačná a riadiaca,
5. kompetencia diagnostická,
6. kompetencia poradenská a konzultačná,
7. kompetencia reflexie vlastnej činnosti.

Pre učiteľa cudzieho jazyka je najdôležitejšie:

- poznať vyučovacie metódy a vedieť ich vhodne aplikovať,
- vedieť komunikovať,
- poznať metodiku pochvál a trestov,

- vedieť správne ohodnotiť výkon žiaka,
- vedieť formulovať vyučovacie ciele,
- poznať teoretické základy vyučovania cudzích jazykov.

Významnou zložkou vyučovacieho procesu je tvorivosť ako zvláštny druh myslenia, oslobodený od známych postupov a prinášajúci niečo nové. Často je označované ako divergentné myslenie, ako schopnosť navrhovať nové riešenia problému. Učiteľ teda má vyhľadávať príležitosti k povzbudzovaniu divergentného myslenia, hoci výskumy ukázali, že práve takíto žiaci bývajú u učiteľov menej obľúbení. Divergentné nápady môžu byť často originálne a hodnotné.

V súvislosti s informačným boomom sa učiteľ dostáva do polohy poradcu, moderátora, organizátora či manažéra edukačného procesu.

Žiaci prichádzajú často s veľkým množstvom nápadov, riešení, informácií, ktoré získavajú vlastnou skúsenosťou, zážitkom, z printových alebo elektronických nosičov informácií. Využívajúc efekt problémového vyučovania, žiakom sa problém (úloha) nastolí, naznačia sa nové riešenia, cesta k cieľu, proces moderuje učiteľ, cieľ objaví žiak sám.

Učiteľ, ako nositeľ autority, sa musel v procese zmien a aplikácie nových vyučovacích metód zbaviť pocitu absolútnej pozície, akú v histórii vyučovacieho procesu mal. V tzv. informačnej spoločnosti sa celkom mení koncepcia školy, a tým aj rola učiteľa. Učiteľovi ostane aj naďalej nezastupiteľné miesto, hlavne v oblasti humanizácie vyučovania, ale aj ako kontrolórov a organizátorov. Nepredpokladáme, že učiteľ sa dostane do ponížujúcej role „servicmana“, ale bude vysokokvalifikovaným sprievodcom na ceste k jazykovej dokonalosti žiaka (Choděra, 2000).

Učiteľ však musí dobre ovládať médiá, aby sa stali prostriedkom zvýšenej účinnosti jazykového učenia, ale aj preto, aby sa stali nástrojom pre umocnenie estetického a etického zážitku.

Učiteľ sa nesmie stať len človekom obsluhujúcim prístroje, naopak, ich využívaním má získať čas na živý kontakt so žiakmi.

V procese autodidaxie sa však dá očakávať väčšia aplikácia elektronických médií, ktoré za istých podmienok dokážu simulovať neprítomného učiteľa – to sa týka aj cudzojazyčného vyučovania. Napriek tomu bude jeho kvalita závislá naďalej od učiteľa (on je tvorcom programov, učebných textov, nových metód), od jeho kompetencie, ale aj od jeho osobného postoja k predmetu vzdelávania.

8 PROGNOZY VÝVOJA CUDZOJAZYČNÉHO VYUČOVANIA A CUDZOJAZYČNÝCH VYUČO-VACÍCH METÓD

K hlavným činiteľom, ktoré sa podieľajú na efektívnosti učenia patrí technológia vzdelávania, zaoberajúca sa systémom vzdelávania ako celku. Veľa pedagógov – lingvistov i metodikov sa snaží nájsť nové postupy, systémy, metódy i formy, ale aj aplikácie technických prostriedkov výučby ako prvku technológie vzdelávania.

Od výchovy a vzdelávania nemožno v 21. storočí oddeliť technické informačné prostriedky a mediálnu tvorbu fiktívnych prostredí. Virtuálna realita verne napodobňujúca skutočnosť a globálna komunikácia prostredníctvom počítačových sietí sa stáva neodmysliteľnou súčasťou cudzojazyčného vzdelávania. Netradičné formy a metódy súvisia s boomom informačných zdrojov, zmení sa fenomén interakčného vzťahu učiteľ – žiak.

K prognostickým koncepciám vzdelávania patrí *open learning* – otvorené vzdelávanie, ktoré umožní vzdelávaciú autonómiu. K prioritám takto chápaného vzdelania patrí:

- odbúranie časových a priestorových bariér,
- minimalizácia finančných nákladov,
- odstránenie vnútorného členenia (obsah, formy, metódy, vekové a iné ohraničenie).

Nie žiak, ale škola sa prispôsobuje žiakom (študentom). Vďaka technickým komunikačným prostriedkom sa vytvorí globálny informačno-komunikačný priestor. Pomocou celosvetovej počítačovej siete (Internet) sa zavádzajú najnovšie trendy v cudzojazyčnom vzdelávaní – *teleteaching*, *teleworking*. Vo svete už existujú tzv. virtuálne univerzity, kde študent študuje prostredníctvom Internetu, prednášku sleduje prostredníctvom video-konferencie, konzultuje s pedagógom nasnímaným kamerou. Narastajúce množstvo informácií vyvoláva potrebu spájania obsahu jednotlivých predmetov: jazyk – dejiny – hudba – literatúra – výtvarné umenie. Metodický trend spočíva v tvorbe projektov, na ktorých sa žiak aktívne a tvorivo podieľa, pracuje s informáciami, vyhľadáva ich, selektuje, diskutuje o probléme. Tento postup mení metódy práce, pretože už pri prezentácii nových skutočností sa podieľa žiak, stáva sa učiteľovým partnerom pri objavovaní.

Nové technológie odbremenia učiteľa od stereotypnej, mechanickej práce a vytvorí sa priestor pre kreatívnu, motivujúcu činnosť. Výsledkom učiteľovho pôsobenia majú byť samostatní, aktívni a tvoriví ľudia, ktorí veľa vedia, a ak to nevedia, vedia kde to

treba hľadať. Kvalita a aktuálnosť obsahu vyučovania bude teda do istej miery závislá od technického vybavenia školy. Žiaci budú zapojení do výskumných úloh s možnosťou konfrontácie prostredníctvom multimedialnej prezentácie. Rozvoj osobnosti a tvorivosti študenta, rozvoj schopností kooperácie a komunikácie sa realizuje prostredníctvom nového prístupu učiteľa k vyučovaciemu procesu, v ktorom má prioritné miesto komunikácia. Aj keď sa charakter práce s informáciami mení, rovnako, ako i metódy práce učiteľa, stále ostane koordinátorom, organizátorom, poradcom, rovnocenným partnerom študenta.

Nevyhnutnosť modernizácie a aktualizácie výučby cudzích jazykov pociťuje každý pedagóg. Táto požiadavka je takmer konštantne spájaná s najnovšou technikou. Aj program VIF@X, vypracovaný na univerzite v Bordeaux akcentuje túto požiadavku. Podstatou tohto programu je nahráť si na video 30- minútové správy z vopred určeného TV kanálu (TV5 – francúzska verzia, CNN – anglická verzia, ZDF – nemecká verzia). Pracovníci Univerzity (vifaxéri) vyberú a didakticky spracujú dve dvojminútové sekvencie – všeobecného a aktuálneho charakteru. Prostredníctvom elektronickej pošty je didaktický text distribuovaný učiteľom i študentom.

Vifaxéri sú vysoko kvalifikovaní, kreatívni odborníci s bohatými skúsenosťami. Pripravujú úlohy k textu, ich riešenie; výbornou pomôckou pre učiteľa je transkripcia textu. Študenti tak veľmi rýchlo môžu reagovať na konkrétne aktuálne udalosti v cudzom jazyku. Cvičenia sú systematicky spracované, sú orientované na globálne porozumenie témy videosekvencie. Ich úlohou je mobilizovať kultúrne a lexikálne poznatky. Intenzívna je práca s jazykom, pozornosť sa venuje syntaktickým, lexikálnym, fonologickým javom, frazémam. V ponuke sú doplnňovacie, substitučné, analytické i tvorivé cvičenia, ich súčasťou sú jazykové hry, tabuľky, obrázky, mapky, zdigitalizované fotografie z televízie.

Dôležitý je aj prepis textu zo zvukovej do grafickej podoby, ktorý slúži lepšiemu porozumeniu autentického jazyka (slang, neologizmy). Veľkou výhodou je skutočnosť, že učiteľ predkladá študentom aktuálny autentický materiál. Je to výrazná motivácia, pretože sa diskutuje o témach, ktoré zaujímajú žiaka aj v materinskom jazyku. Zároveň sa prehľbujú poznatky z lingvoreálií, kulturológie. Je to aplikácia audiovizuálnej metódy s dominantným prvkom spontánneho učenia.

VIF@X poskytuje:

- alternatívnu možnosť dorozumieť sa a hovoriť v cudzom jazyku (posluch s porozumením, hovorenie),
- alternatívnu možnosť zvoliť si vlastné tempo učenia,
- alternatívnu možnosť riadeného sebazvedávania.

Univerzita v Bordeaux poskytuje takýto servis v anglickej mutácii od roku 1990, nemeckej od roku 1995, francúzskej od roku 1996 a španielskej od roku 1998. Výsledky

tejto metódy sú pozitívne. Vyjadrovanie študentov je kultivované, s bohatou slovnou zásobou, gramaticky správne. Sami študenti sa vyjadrovali kladne k takto prezentovanému cudzojazyčnému učivu.

V poslednom čase sa na trhu objavujú pomôcky najrôznejšieho typu, ktoré sľubujú skrátiť čas, potrebný na osvojenie si cudzích jazykov, čo veľmi vítajú ľudia zaneprázdnení prácou alebo inou činnosťou. Zamestnaní potenciálni záujemcovia o štúdium cudzích jazykov sú navyše po pracovnom dni unavení, vo svojej snahe osvojiť si nové poznatky, v našom prípade cudzojazyčného charakteru, značne obmedzení. Odborníci však dokázali, že aj unavený človek je schopný absorbovať nové informácie, ak sa mu na to pripraví podmienky. Tieto podmienky môžu byť stimulované striedaním fáz učenia a relaxácie, a aj samotné učenie nemá byť vysilujúce, vyčerpávajúce s nejasným výsledkom.

Aplikáciou neurotechnológie sa môže zlepšovať efektívnosť práce mozgu regulovaním stavu ľudského vedomia. Meraním elektrických výbojov v mozgu sa zistilo, že mozog je schopný zaznamenávať štyri základné fázy, t. j. štyri stavy vedomia. *Beta*-stav je stav bdlosti, kedy je človek schopný pri plnom vedomí rozmyšľať, logicky uvažovať, reagovať. V stave *alfa* sa nachádza človek pri driemaní, uvoľnení, relaxácii, prípadne pri stereotypnej, ale príjemnej fyzickej aktivite. Pri zaspávaní sa dosahuje stav *théta*, ktorý je spojený s predstavami, víziami, tvorivosťou. Hlboký stav *théta* znamená prítomnosť snov, ale aj uvoľňovanie negatívnych blokov správania. *Delta* je stav hlbokého bezsenného spánku. Ak sa chce človek dostať zo stavu bdlosti (*beta*) do stavu *alfa*, musí sa dlhodobo podrobovať tréningu, aby mohol ovládať svoje vedomie. Keďže nie každý disponuje dostatočným časovým fenoménom, môže siahnuť po pomôcke, ktorá mu takýto stav navodí.

Psychowalkman pomáha navodiť *alfa* stav, kedy ľudský mozog prijíma oveľa viac informácií, je schopný ich uchovať, a neskôr ich aj efektívne využiť. Prístroj skutočne svojim vzhľadom pripomína walkman, používa sa však so špeciálnymi okuliarmi. Jeho súčasťou je niekoľko programov (relaxačné, meditačné, stimulačné) v trvaní od 10 do 60 minút. Okuliare vysielajú svetelné efekty s viac ako 200 kombináciami – zelenú farbu na relaxáciu, červenú na stimuláciu. Frekvencie je možné nastavovať od 1 do 30 Hz. To dáva užívateľovi možnosť experimentovania so svojim vedomím. Režim Color Pulse umožňuje transformáciu nahrávky MC a CD nosičov do svetelných impulzov v okuliaroch.

Výučba cudzích jazykov prebieha striedaním stimulačného programu prostredníctvom psychowalkmana a klasických cudzojazyčných vyučovacích metód. Učenie aplikáciou neurotechnológií nemá žiadne vedľajšie účinky na zdravých ľudí. Neurotechnológia, ako medziodborová oblasť, ktorá študuje a prakticky využíva nové vedecké poznatky, technické vymoženosti i staré znalosti na získanie nových, vychádza z presvedčenia, že schopnosť regulovať stavy nášho vedomia je základným kľúčom k postupnému zlepšovaniu efektívnosti práce mozgu.

Prudký rozvoj informačných technológií nepochybne zasiahne všetky stupne škôl. Túto tendenciu podporuje projekt **INFOVEK**, ktorý má konkrétnu podobu, v snahe celoplošného napojenia základných a stredných škôl na Internet a využitia tohto média v pedagogickom procese. Daniel Bell, sociológ Harvardskej univerzity označil súčasnú spoločnosť za postindustriálnu. Jej podstatou je informačný charakter spoločnosti, podľa čoho je súčasná epocha označovaná ako infovek. Strategickým zdrojom a hybnou pákou rozvoja spoločnosti sú vedomosti a informácie. Informatizácia má globálny charakter, zasahuje do všetkých oblastí ľudskej činnosti, pedagogický proces nevynechávajú. Využívanie počítačov a Internetu vo vyučovacom procese predpokladá určitý stupeň znalosti angličtiny, ale platí aj opačný postup: angličtina, a aj ostatné cudzie jazyky sa úspešne vyučujú pomocou počítačov.

Reálnymi sa stávajú teleprojekty, na ktorých sa zúčastňuje viacero edukačných zariadení. Komunikáciu zabezpečuje prepojená sieť, pričom sa takmer verne simuluje realita. Pomocou kamier sa prenáša aj obraz, čím sa stáva komunikácia osobnejšia. Takto realizované cudzojazyčné vyučovanie má značné pozitíva pre učiteľa i žiaka. Vyučovanie je obohatené o nové metódy práce, ktoré majú silný motivačný účinok. Výsledky žiakovej činnosti je možné konfrontovať a prezentovať pred širokým publikom, žiak sa naučí vyhľadávať a spracovávať informácie, nadväzovať kontakty. Veľmi silnou motiváciou sa stáva mobilita študentov, a tým aj možnosť získať kvalitné uplatnenie na trhu práce.

ZÁVER

K pedagogickej teórii a praxi nevyhnutne patrí didaktika, k vyučovaniu cudzích jazykov patrí obsah i metódy. Pokiaľ ide o obsah, metodici sa v ňom relatívne zhodujú, v diachrónnom pláne však existujú na metódy rôzne náhľady hraničiace s ambivalenciou, prítom cieľ je viac-menej nemenný – v určitých časových intenciách ovládať na predpísanej úrovni jazyk za účelom komunikácie.

Štáty, rôzne inštitúcie i jednotlivci vynakladajú nemalé úsilie i finančné prostriedky na výučbu cudzích jazykov, a to nielen na technické prostriedky (učebnice, jazykové laboratória, audioprogramy, videoprogramy atď.), ale aj na vývoj a realizáciu nových metód, systémov i programov s cieľom zefektívnenia a zintenzívnenia vyučovacieho procesu.

Epocha, v ktorej žijeme a vzdelávame sa, predpokladá uplatňovanie intenzívnych metód, t. j. uplatňuje sa požiadavka percipienta za relatívne krátky, prísne limitovaný čas osvojiť si relatívne maximálne penzum cudzojazyčných zručností a poznatkov. Didaktika cudzích jazykov prešla mnohými fázami, uplatňujúc a preferujúc množstvo mnoho ráz protichodných metód s väčším alebo menším efektom.

Základnými východiskami pre efektívnu voľbu metód je vek záujemcu o cudzí jazyk, čas, ktorý má k dispozícii, cieľ, technické možnosti a rad ďalších faktorov.

Preto sa nemôžeme stotožniť s „intenzívnymi“ metódami niektorých komerčných pracovísk (vzdelávacích i vydavateľských), ktoré sľubujú osvojenie si (hovorového, odborného) cudzieho jazyka za tri týždne (desať týždňov, dva mesiace atď.), pravdaže, za nezanedbateľný finančný obnos. Zámer takýchto aktivít je čisto komerčný.

Nás však zaujíma osvojenie si cudzojazyčnej komunikačnej kompetencie, postavenej na „štyroch pilieroch“ J. Delorsa:

1. učiť sa poznávať

(kultúra je v jazyku a jazyk v kultúre),

2. učiť sa konať

(získavať kompetencie, zručnosti),

3. učiť sa žiť spolu

(globalizácia života),

4. učiť sa „byť“

(nie dehumanizácia, strata identickosti, odcudzenie ľudí prostredníctvom reklám, počítačovej siete Internetu, ale „byť“ prostredníctvom umenia, filozofie, etiky, jazyka).

Obdobie prelomu storočí i tisícročí je charakteristické globalizáciou. V správe Medzinárodnej komisie UNESCO „Vzdelanie pre 21. storočie“ dostáva Zem metaforické pomenovanie „global village“ (globálna dedina) a najmladšou koncepciou vyučovacieho procesu je globálna výchova.

Tejto problematike sa venoval Lumír Ries (1999) vo svojom príspevku na IX. Medzinárodnom kongrese MAPRJAL, kde okrem iného hovoril o dôležitej úlohe vzdelania, výchovy a školy v procese kultúrnej globalizácie. Cudzojazyčné vyučovanie predstavuje v tomto procese dialóg kultúr a táto snaha sa musí prejavovať v učebniciach cudzích jazykov. Jazyk ako antropologická konštanta je prispôsobený tomu, aby sa v ňom a prostredníctvom neho uskutočňovala komunikácia i proces výmeny duchovného bohatstva.

Cieľom vyučovania každého cudzieho jazyka by mala byť komunikatívna kompetencia. Každá spoločnosť má však vlastné pravidlá na lingvistické prejavy, vlastný inventár konvencií a zvykov, ktoré determinujú priebeh komunikácie, preto sa cudzí jazyk nemôže obmedziť len na osvojenie si gramatickej, fonologickej a lexikálnej úrovne. Pri medzikultúrnej komunikácii prichádza na pomoc sociolingvistika, ako hraničná disciplína medzi sociológiou a lingvistikou, pretože jazyk a spoločnosť sú neoddeliteľne späté javy a všetky nehmotné aspekty sociálneho života žijú prostredníctvom jazyka. Aj jazykový prejav človeka sa mení pod vplyvom sociálnych činiteľov, je v istom zmysle sociálnym správaním. Práve sociolingvistika môže prispieť k budovaniu tolerancie voči iným kultúram a národom.

Už pri štúdiu cudzích jazykov by sa malo posilňovať vedomie kultúrneho kontextu krajín, ktorých jazyk je predmetom štúdia, pochopiť kultúrne odlišnosti, zoznámiť sa a pochopiť psychologické osobitosti komunikácie, eliminovať transfer návykov vlastnej kultúry pri multikultúrnej komunikácii. Učiteľovou odmenou v jeho snažení je žiakov úspech, ktorý sa stáva jedným z významných cieľov vyučovania cudzích jazykov.

Problematikou interkultúrnych vzťahov pri vyučovaní cudzích jazykov sa veľmi intenzívne zaoberal 18. kongres didaktiky cudzích jazykov v Dortmunde v októbri 1999. Mnohojazyčnosť a multikultúrnosť sa posudzuje z hľadiska cieľa vyučovania cudzích jazykov, ale aj ako dôsledok prirodzeného vývoja multikultúrneho prostredia v spoločnosti, v dôsledku prisťahovalectva, migrácie obyvateľstva. Cieľom cudzojazyčného vyučovania by mal byť preto jazykovo zdatný používateľ cudzieho jazyka vybavený interkultúrnou kompetenciou. To predpokladá prehodnotiť mieru prezentácie jazyka, kultúry a literatúry, ale aj rolu učiteľského povolania. Okrem odbornej spôsobilosti je nevyhnutné formovať jeho osobnostnú a sociálnu kompetenciu ako súčasť interkultúrnej kompetencie. Pri príprave poslucháčov na výkon povolania je potrebné zamerať sa na poznávanie krajiny (histórie, kultúry, geografie atď.), ale aj na poznávanie ľudí (ich života, tradícií, zvykov, spôsobu relaxácie atď.). Ako príklad uvádzame, že na Pennsylvánskej univerzite, jednej z najstarších univerzít (1740) na východnom pobreží USA, na katedre slavistiky, boli študentom ponúknuté semináre: Úvod do ruskej civilizácie, Demokracia v Rusku, Ruské dejiny, Ruský dom a iné obsahovo prítlačlivé programy.

Uvedenej problematike sa v značnej miere venoval už spomenutý IX. Medzinárodný kongres MAPRJAL v auguste 1999. Spoločným prvkom referátov bol dôraz na

kulturologické aspekty pri vyučovaní cudzích jazykov. Nový prístup k cudzím jazykom podmieňuje aj nový prístup (teda aj metódy) k vyučovaniu. Učiaci sa má vidieť v jazyku odraz charakteru národa, ktorý hovorí týmto jazykom, preniknúť hlbšie do jeho mentality, rešpektovať kultúru materinského i cudzieho jazyka. Komunikácia sa vzdáľuje od dokonalosti, ak sa uskutočňuje len na lingvistickej rovine, ak sa neakcentujú kontexty, sociokultúrne a emocionálne aspekty. J. I. Passov práve na tomto kongrese konštatoval, že ideálom vzdelania sa nemá stať „homo agens“ (človek činný), čo by viedlo k pragmatizmu, antihumánosti, nekultúrnosti. Jeho variantou vo vyučovaní cudzích jazykov by sa stal „homo loquens“ (človek hovoriaci). Tento ideál odráža jednostrannosť, dôraz na utilitárne zameranie komunikatívnej kompetencie žiakov. Dôstojným ideálom, ku ktorému má vzdelanie smerovať je „homo moralis“, človek rešpektujúci morálne hodnoty, človek so svedomím, schopný citlivo rozlišovať dobro a zlo, pretože partnerov pri komunikácii spája nie to, čo hovoria, ale o čom mlčia, to predpokladá znalosť kultúrneho pozadia jazyka. L. Ries hovorí o významnej úlohe cudzojazyčnej výučby z hľadiska kultúrnej globalizácie, ktorej podstatou je komunikácia medzi rôznymi kultúrami v medzinárodnom meradle.

Aby sa komunikatívna orientácia cudzích jazykov mohla realizovať v praxi, musí byť uplatňovaná miera samostatnosti žiakov pri generovaní výpovedí. Takýto prístup by mal byť zohľadnený v projekte školy, v jej ponuke vonkajšiemu i vnútornému zákazníkovi. Je potrebné zdôrazniť úlohu jazyka ako nástroja dorozumievania národov rôznych kultúr, prezentácie jazykového a kultúrneho dedičstva, podporovať študentskú mobilitu a využívať ju na získavanie informácií i výmenu názorov, na poznávanie inej kultúry.

Hodnotu jazykovej rôznorodosti zdôraznila aj Európska únia a Rada Európy a vyhlásili rok 2001 ako Európsky rok jazykov, čo je výzvou k tomu:

- aby voľba jazyka nebola motivovaná len ekonomickými príčinami, ale aj snahou o rozšírenie profesijných, sociálnych a kultúrnych skúseností;
- aby nielen žiaci a študenti mali záujem o štúdium cudzích jazykov, ale aj pedagogickí pracovníci a rodičia;
- aby sa zdôraznila úloha jazyka ako nástroja dorozumievania národov rôznych kultúr v procese výchovy a vzdelávania;
- aby sa využívali vzťahy s partnerskými zahraničnými školami za účelom poznávania ich kultúry;
- aby sa podporovala tvorba projektov, ktoré vedú k zlepšeniu porozumenia medzi jazykovo odlišnými komunitami;
- aby bolo možné v blízkej budúcnosti využívať jazykové portfólio k získavaniu väčšieho záujmu žiakov a študentov o štúdium cudzích jazykov, pričom pod pojmom jazykové portfólio sa rozumie osobný dokument, ktorý poskytuje prehľad o individuálnych výsledkoch, dosahovaných v procese osvojovania

si jazyka, resp. jazykov na všetkých úrovniach, čo umožní väčšiu mobilitu po Európe i po svete.

Existuje viacero motivačných nástrojov, ktoré sa dajú využiť pri dosahovaní cieľov, ktoré si stanovil projekt „Európsky rok jazykov“, pričom školy nie sú v tomto smere nijako obmedzované. Na školách rôznych typov je možné:

- na rôznych printových nosičoch vytvoriť rubriky s témou „cudzí jazyky“, prípadne organizovať kurzy, súťaže, interview so zaujímavými osobnosťami;
- vytvoriť projekt „minikurz jazykových zvrátov“ tých komunit, ktoré žijú v danej oblasti;
- organizovať besedy a stretnutia s polyglotmi o ich skúsenostiach a zážitkoch;
- v rámci celoživotného vzdelávania pripraviť jazykové kurzy pre členov pedagogického zboru;
- organizovať cudzojazyčné akadémie, festivaly, konferencie, súťaže, dni jednotlivých jazykov;
- naštudovať divadelné predstavenie v origináli;
- organizovať otvorené hodiny;
- zriadiť informačný jazykový servis (konzultácie, WWW stránky, aktualizovať informácie);
- organizovať workshopy;
- budovať študovne a knižnice cudzích jazykov;
- budovať sieť partnerov na dopisovanie, mailovanie;
- spolupracovať s miestnymi kultúrnymi a vzdelávacími inštitúciami.

Pochopiteľne, že podmienky každej školy umožnia prebrať len niektoré z navrhovaných aktivít, pretože cieľom nie sú kvantitatívne ukazovatele, ale inovačné výučbové projekty s cieľom rozširovania a prehĺbovania cudzojazyčnej kompetencie. Z dokumentu Európskej komisie z roku 1999 vyplýva, že 51 % dospelých a 29 % mládeže vo veku medzi 15 až 24 rokov neovláda žiadny cudzí jazyk na konverzačnej úrovni. Pričom v súčasnej dobe je znalosť cudzích jazykov kľúčovým faktorom zamestnanosti jednotlivcov, konkurencieschopnosti podnikov a firiem. Hlavným poslanstvom by mal byť fakt, že štúdium cudzích jazykov môže byť a malo by byť hrou i zábavou, ktorá prináša osobný aj ekonomický prospech. Tejto skutočnosti je podriadený prístup k chápaniu učenia a hlavne vyučovacích metód. To má za následok zmenu sebahodnotenia vlastnej práce a prehodnotenie jej výsledkov. V školskej praxi sa to môže realizovať so zameraním na cudzojazyčnú jazykovú propedeutiku, ktorej hlavným cieľom je rozvíjanie pozitívneho vzťahu k štúdiu cudzích jazykov a utváranie metalingvistickej kompetencie.

РЕЗЮМЕ

В работе даётся описание методов в диахроническом и синхроническом планах, начиная анализом отбора методов Я. А. Коменского и кончая описанием существующих методов; раскрывается сущность понятия „метод“, причём под этим термином понимается „способ изложения учителем и путь усвоения учеником знаний и выработки на этой основе умений и навыков в объёме, установленном программой“ (Вятютнев, 1971, с. 7).

Отбор методов в процессе обучения иностранным языкам преподавателем, зависит от общезыковедческих условий, психологических, социолингвистических положений.

Методы, как способ обучения аспектам языка или видам речевой деятельности, можно разделить на четыре группы (Щукин, 1990):

1. прямые,
2. сознательные,
3. комбинированные,
4. интенсивные.

Презентация учебного материала эффективно осуществляется при помощи использования аудио-, видеонаглядности. Широкие возможности употребления имеет применение компьютера в обучении иностранным языкам (мультимедийные гипертекстовые учебники, возможности применения Web технологий, e-mail).

Современная школа предъявляет слишком высокие требования к студентам, прежде всего в области иноязычной компетенции, этот факт обуславливает отбор методов. Из альтернативных методов уделяется внимание суггестопедии, активизации, эмоционально-смысловым методам, гипнопедии, релаксopedии. (Многие из т.нз. революционных методов имеют коммерческий характер.)

ZOZNAM POUŽITEJ LITERATÚRY

1. CÍCHA, Václav. 1975. *Metodika ruského jazyka : Příručka pro učitele ruského jazyka*. Praha : Lidové nakladatelství, 1975.
2. CÍCHA, Václav. 1982. *Metodika ruského jazyka I., II.* Praha : SPN, 1982.
3. BARCHUDAROV, S. G. 1967. *Metodika prepodavanija inostrancam*. Moskva : Izd. Moskovskogo universiteta, 1967.
4. BARNET, V. 1969. *Základy audioorálnej metódy riadených odpovedí*. Praha : UP n. p., 1969.
5. BLIZNIČENKO, L. A. 1966. *Vvod i zakrepljenje informacii v pamiatí čeloveka vo vremia jestestvennogo sna*. Kijev : Izd. Naukova dumka, 1966.
6. *Cizí jazyky*. Roč. 42, č. 9, 10.
7. *Cizí jazyky*. Roč. 43, č. 3, 4, 5.
8. *Cizí jazyky*. Roč. 44, č. 3.
9. DANILOV, J. 1959. *Didaktika*. Bratislava : SPN, 1959.
10. Ďuricová, A. 1998. Auswahl und Analyse der Texte für das Übersetzungsseminar im Deutschen. In: *Ekonomika a cudzie jazyky*. Banská Bystrica, 1998.
11. ĎURIČ, L. – HOTÁR, V. S. – PAJTINKA, Ľ. 2000. *Výchova a vzdelávanie dospelých : Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava : SPN, 2000. zv. 7.
12. FOGTA, Alfréd. 1979. *Metodika vyučovania ruského jazyka dospelých*. Bratislava : Obzor, 1979.
13. GEOFFREY, Petty. 1996. *Moderní vyučování*. Praha : Portál, 1996.
14. GONČAROV, N. K. 1950. *Základy pedagogiky*. Bratislava : Štátne nakladateľstvo, 1950.
15. GRUBER, David. 1992. *Jak se efektivně učit cizí jazyky*. Praha : TDP, 1992. ISBN 80-85624-11-7.
16. HENDRICH, Josef a kol. 1988. *Didaktika cizích jazyků*. Praha : SPN, 1988.
17. CHLUP, O. – KUBÁLEK, J. – UHER, J. 1939. *Pedagogická encyklopedie II*. Praha, 1939.
18. CHODĚRA, R. – RIES, L. 1999. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. Ostrava : Ostravská univerzita, 1999. ISBN 80-7042-157-6.
19. CHODĚRA, R. – RIES, L. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava : Ostravská univerzita, 2000. ISBN 80-7042-157-6.
20. IVANOVÁ-ŠALINGOVÁ, M. – ŠALING, S. – MANÍKOVÁ, Z. 1998. *Slovenčina bez chýb*. Bratislava; Veľký Šariš : Vydavateľstvo Samo, 1998. ISBN 80-967524-3-X.
21. JANKOWSKI, B. A. 1979. *Štúdium cudzieho jazyka očami psychológa*. Bratislava : SPN, 1979. 228 s.

22. JELÍNEK, Stanislav a kol. 1976. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. Praha : SPN, 1976.
23. JELÍNEK, Stanislav. 1977. *Kapitoly z metodiky vyučování ruštině*. Praha : SPN, 1977.
24. KADLČÁK, Miloš. 1990. *Speciální didaktika cizích jazyků*. Vyškov : VVŠ PV LS, 1990.
25. KOMENSKÝ, J. A. 1886. *Sebrané spisy vychovatelské*. Preložil Josef Šmaha. Velké Meziříčí, 1886.
26. KOMENSKÝ, J. A. 1891. *Brána věcí otevřená*. Preložil Josef Šmaha. Přerov, 1891.
27. KOMKOV, I. F. 1979. *Metodika prepodavaniija inostrannyh jazykov*. Minsk : Izd. Vyšejšaja škola, 1979.
28. KOSTOMAROV, V. G. – MITROFANOVA, O. D. 1976. *Metodičeskoje rukovodstvo dľa prepodavatelej ruskogo jazyka inostrancam*. Moskva : Izd. Russkij jazyk, 1976.
29. KOSTOMAROV, V. G. – MITROFANOVA, O. D. 1990. *Metodika prepodavaniija ruskogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva : Izd. Russkij jazyk, 1990.
30. KUBÍK, M. 1985. *Osnovy jazykoznanija dľa rusistov*. Praha : SPN, 1985.
31. KUBÍK, M. – SCHMIDT, W. 1980. *Jazykověda a příprava učitelů jazyků*. Praha : UK, 1980.
32. LAPID, B. A. 1970. *Intensifikacija processa obučenija inojazyčnoj ustnoj reči (puti i prijomy)*. Moskva : Izd. Vysšaja škola, 1970.
33. LINGHTBOWN, P. M. – SPADA, N. 1997. *Ako sa učíme jazyky*. Bratislava : SAP, 1997. 154 s. ISBN 80-85665-94-8.
34. *Lingvistické a metodické štúdie k vyučovaniu ruského jazyka : Zborník*. 1978. Bratislava : SPN, 1978.
35. MAIER, CH. – WEBEROVÁ, M. 1994. *Superlearning znamená úspech*. Praha : Talpress, 1994. ISBN 80-85609-59-2.
36. MÁTEJ, Jozef a kol. 1976. *Dejiny českej a slovenskej pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1976.
37. MIKULA, Dominik. 1972. *Písomný prejav v ruštine*. Bratislava : SPN, 1972.
38. MOJŽÍŠEK, Lumír. 1985. *Vyučovací metody*. Brno : Univerzita J. E. Purkyně; Filozofická fakulta; Praha : SPN, 1985.
39. MUKAŘOVSKÝ, Jan. 1959. *Dejiny české literatury : Starší česká literatura I*. Praha : ČSAV; Sekcia jazyka a literatury, 1959.
40. OLIVERIUS, Z. F. 1979. *Úvod do jazykovědy*. Praha : SPN, 1979.
41. OLIVERIUS, Z. F. 1980. K teoretickým otázkám jazykového vyučování. In: KUBÍK, M. – SCHMIDT, W. *Jazykověda a příprava učitelů jazyků : Teoretické problémy*. Praha : UK, 1980, s. 71-78.
42. OSTRANDER, S. – OSTRANDER, N. – SCHROEDER, L. 1999. *Superlearning 2000 : Učebné metody 21. století*. Praha : Portál, 1999.

43. PASSOV, J. I. 1977. *Osnovy metodiki obučeniya inostrannym jazykom*. Moskva : Izd. Russkij jazyk, 1977.
44. PASSOV, J. I. 1983. *Teoretičeskije osnovy obučeniya inojazyčnomu govoreniju*. Voronež : Izd. Voronežskogo universiteta, 1983.
45. PEŠEK a kol. 1964. *Didaktika*. Praha : SPN, 1964.
46. PETLÁK, Erich. 1997. *Všeobecná didaktika*. Bratislava : Iris, 1997. ISBN 80-88778-49-2.
47. PETERSSEN, W. H. 1993. *Učebnica všeobecnej didaktiky*. Bratislava : SPN, 1993. ISBN 80-08-02004-0.
48. *101 Praktických rád : Internet (Technický poradca Chris Lewis)*. 1997. Preložil Ing. M. Lukáč. Bratislava : Ikar, 1997. ISBN 80-7118-486-1.
49. *Pravidlá slovenského pravopisu*. 1998. Bratislava : VEDA, 1998. 574 s. ISBN 80-224-0532-9.
50. PRŮCHA, Jan. 1997. *Moderní pedagogika*. Praha : Portál, 1997. ISBN 80-7178-170-3.
51. REBLE, Albert. 1995. *Dejiny pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1995. ISBN 80-08-02011-3.
52. REDOZUBOV, S. P. 1954. *Metodika ruského jazyka v načal'noj škole*. Moskva : Izd. Učpedgiz, 1954.
53. RICHARDS, J. C. – RODGERS, T. S. 1981. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press, 1981.
54. RIES, Lumír. 1999. „Četyre stolpa obrazovaniya i učebnik inostrannogo jazyka“. In: *Ruskij jazyk, literatura i kul'tura na rubeže vekov : Doklady češskoj delegacii II*. Bratislava : ČAR, 1999.
55. RIVERS, W. M. 1981. *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago; London : The Chicago University Press, 1981.
56. ROBOVSKÁ, Helena. 1989. Novověký rozvoj věd a výuka cizím jazykům. In: *Problematika vyučování cizím jazykům na vysokých školách : Sborník Pedagogické fakulty UK*. Praha : UK, 1989, s. 9-16. ISBN 60-054-88.
57. ROGAL, Michal. 1983. *Lingvodidaktičeskaja interpretacija sopostavitel'nogo opisaniya slovackoj i ruskoj leksiki*. Nitra : Pedagogická fakulta, 1983.
58. ROHAL, Michal. 1996. *Technológia vyučovania a cudzie jazyky*. Nitra : FHV; VŠP, 1996. ISBN 80-8050-085-1.
59. *Ruskij jazyk v centre Jevropy*. Roč. 1999.
60. *Ruskij jazyk v centre Jevropy*. Roč. 2000.
61. SINGULE, František. 1992. *Současné pedagogické směry a jejich psychologické souvislosti*. Praha : SPN, 1992. ISBN 80-04-26160-4.
62. SOTÁK, Michal. 1985. *Kapitoly z teórie vyučovania ruského jazyka*. Nitra : PF, 1985.

63. SPILKOVÁ, V. 1996. Východiska vzdelávání učitelů primárních škol. In: *Pedagogika*, roč. XLVI, 1996, č. 2, s. 135-146.
64. SROGOŇ, T. a i. 1986. *Dejiny školstva a pedagogiky*. Bratislava : SPN, 1986.
65. STARK, W. H. 1994. *Superlearning : Nový způsob výuky jazyků*. Praha : Nakl. Svoboda, 1994. ISBN 80-205-0404-4.
66. STN 01 6910 : 1999. *Pravidlá písania a úpravy písomnosti*.
67. ŠČUKIN, A. N. 1990. *Metodika prepoďavanija ruskogo jazyka kak inostrannogo*. Moskva : Izd. Russkij jazyk, 1990.
68. TALICKÁ, J. – DOLEŽELOVÁ, E. 1996. *Vvedenijs v jazykoznanije*. Brno : Masarykova univerzita v Brne; PF, 1996.
69. TUREK, Ivan. 1998. *Zvyšovanie efektívnosti vyučovania*. Bratislava : Edukácia, 1998. ISBN 80-88796-89-X.
70. VELIKANIČ, Ján a kol. 1978. *Pedagogika pre pedagogické fakulty vysokých škôl*. Bratislava : SPN, 1978.
71. VESELÝ, Josef. 1981. *Problematika vyučování ruštině jako blízce příbuznému jazyku*. Praha : SPN, 1981.
72. VIAŤUTNEV, M. N. 1971. *Problemy otbora učebnogo materiala*. Moskva : Izd. Moskovskogo universiteta, 1971.
73. VLASOVA, N. S. 1990. *Praktičeskaja metodika prepoďavanija ruskogo jazyka na načal'nom etape*. Moskva : Izd. Russkij jazyk, 1990.
74. <http://www.infovek.sk>
75. <http://www.pragmazilina.sk>
76. ZATOVKAŇUK, M. – ŠOURKOVÁ, A. 1962. *Prepoďavanijs ruskogo jazyka v češskoj škole*. Praha : SPN, 1962.
77. ZIMMERMANN, G. 1986. *Unterrichtsmethoden im Fremdsprachenunterricht*. 1986. In: *Lehrperspektive, Methodik und Methoden*. Tübingen : Günter Narr Verlag, 1986.

PaedDr. HELENA BÁLINTOVÁ, PhD.
CUDZIE JAZYKY ÁNO, ALE AKO?
Sprievodca metódami cudzojazyčnej edukácie

Recenzenti

Prof. PhDr. Michal Firc, CSc.

Doc. PhDr. Vasilij Riabov, CSc.

Technická úprava a návrh obálky

Lenka Kostrianová

Grafická úprava obálky

Mgr. Martin Lizoň

Náklad: 100 ks

Rozsah: 88 strán

Formát: A5

Vydanie: prvé

Rok vydania: 2003

Vydavateľ: Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela
v Banskej Bystrici.

Tlač: Bratia Sabovci s.r.o., Zvolen.

ISBN 80-8055-762-4

EAN 9788080557621