

K TABUIZACI MATEŘŠTINY VE VÝUCE ANGLICKÉHO JAZYKA: REFLEXE PŘEDNÁŠKY PENNY UROVÉ V PRAZE V LISTOPADU 2013

Tomáš Gráf

ABSTRACT:

Some thoughts on the tabooing of L1 in the EFL classroom. This article traces the development of views on the use of L1 in teaching EFL. It attempts to discover why many teachers feel the guilt they claim to feel when they use L1 in the EFL classroom. Two possible causes are identified — the Reform Movement and, in the local context, the specific nature of the ELT situation and language market in the post-1989 period in Czechoslovakia. The article advocates the use of L1 provided that use is systematic and follows clear guidelines. In addition, it calls for debate on what these guidelines should be.

KLÍČOVÁ SLOVA / KEY WORDS:

mateřština ve výuce cizích jazyků, metody výuky cizích jazyků, zprostředkovací jazyk
L1 in TEFL, language teaching methods, mother tongue in TEFL

Stalo se již zvykem nazývat vyučování angličtiny světem pohyblivých písků a proměnlivých větrů (Brown, 2007) ve snaze zachytit četnost změn a obrátů kurzu, které vývoj tohoto oboru provázejí a které svědčí o nejistotě, jak vlastně cizí jazyk učit. To, co se v jednom období zapovídá, často po čase znovu opanuje scénu a nezřídká po určité době bývá znovu zapovězeno. Jako by selský rozum navždy musel ustupovat trendům a módním výstřelkům (Adamson, 2004). Zasaženy jsou přitom téměř všechny součásti vyučovacího procesu. Má se gramatika vysvětlovat, či si mají studenti sami odvodit potřebná pravidla? Učí se jazyk komunikací, nebo se učí proto, aby bylo možno komunikovat? Je používání metajazyka pro studenty překážkou, nebo jim naopak může pomoci? Snadno bychom v tomto výčtu mohli pokračovat, zastavme se však na poli vpravdě bitevním, tom, na němž se vedl svár o možnost využití mateřštiny jako zprostředkovacího jazyka ve výuce angličtiny a v jehož důsledku byla mateřština ve výuce angličtiny tabuizována.

Z nejrůznějších historických dokladů víme, že ve výuce cizích jazyků vedle sebe vždy existovaly dvě základní metody — přímé a nepřímé, jakkoliv zřejmě nikdy neexistovaly v „čisté“ podobě (Choděra, 2006, s. 95). Využívaly se, jak bylo třeba a hlavně jak to odpovídalo možnostem. Ve vyučování angličtiny máme mnoho dokladů z období tzv. *double-manuals*, které vydával Caxton, což byly bilingvní učebnice pracující s prezentací textu v cizím jazyce a jeho překladu ať už v protějším sloupci, nebo interlineárně. Užití zprostředkovacího jazyka zde bylo naprosto samozřejmé a samozřejmě i v těchto dobách se lidé zvládali cizí jazyky naučit. Bilingvní techniky ve vyučování cizích jazyků se objevují i u Komenského, např. v učebnici *Janua linguarum reserata*, která se v mnoha zemích používala až do 19. století. V celém 17. a 18. století pak byl zprostředkovací jazyk naprostou samozřejmostí, důležité je přitom zdůraznit povahu textů, se kterými se dosud v učebnicích pracovalo — šlo převážně o dialogy z běžného života, tedy o snadno uchopitelné texty a příklady užití jazyka v přirozeném kontextu. Komenský k tomu ještě přidává názornost a postupnost ve směřování od jednoduchého ke složitějšímu.

Tyto principy se vytrácejí v období rozkvětu gramaticko-překládové metody v Německu. Zde dostává užívání mateřštiny v lingvodidaktice první velkou ránu, ze které se obtížně vzpamatovává dodnes. Jak upozorňuje Howatt (2004, s. 151), sám název této tolik diskutované metody je dílem jejich odpůrců, kteří si vzali na mušku dva její aspekty, jež jim nejvíce vadily, s účelem vytvořit pohrdlivé označení. Tvůrcům metody přitom nešlo výhradně o gramatiku ani o překlad, snažili se najít metodu, která by se dala snadno aplikovat pro výuku dětí v rozvíjejícím se školském systému. Šlo jim především o to, jak vyučování cizích jazyků co nejvíce zjednodušit (ibid., s. 152), a snaha o zapojení systematického přístupu a předchozích znalostí v podobě mateřštiny si jistě nezasloužila tak ostrou kritiku, jaké se jí postupem času mělo dostat. Tehdejší nevalný úspěch této metody byl přitom mnohými přičítán na vrub výhradně gramatické, překládky a potažmo tak i užití mateřštiny. Kritika přicházela především ze strany stoupenců tzv. reformního hnutí, jehož klíčovým principem byl orální základ vyučování a monolingvní vyučování vedené ve vyučovaném jazyce. Nešlo sice přímo o zákaz užívání zprostředkovacího jazyka, ale nicméně o jasné doporučení a zpochybnění jeho role ve výuce cizího jazyka. Howatt po právu přisuzuje dlouhotrvající spor o využití zprostředkovacího jazyka skutečnosti, že se reformní hnutí s touto myšlenkou nedokázalo uspokojivě vypořádat. Na jedné straně bylo jednoznačně odmítání, na straně druhé i jistá míra tolerance, a dokonce i diskuse o možnosti využití překládky. Právě zde se reformátoři nedokázali shodnout (ibid., s. 191). Někteří sdíleli názor zastánců přímé metody, že učitel by neměl překládat neznámá slovíčka, protože odvozování jejich významu studentem vede k osvojení cizího jazyka. Jiní naopak argumentovali časovou úsporou, kterou technika překládky neznámého slovíčka učitelem umožňuje. Na čem se však shodly oba tábory, byla nevěle k překládky jako metodě procvičování gramatiky. Navzdory doporučení reformátorů však učitelé ve třídách s překládkou běžně a jistě ne vždy bez úspěchu pracovali. A tak se z užití zprostředkovacího jazyka stává jedno z nejkontroverznějších lingvodidaktických témat.

Ve stejné době se ve Spojených státech rozvíjí systém vyučování angličtiny založený na konverzaci, který záhy vyústuje ve formulaci principů tzv. přímé metody. V historii toto byla běžná forma (např. cizojazyčné chůvy, řečtí otroci coby učitelé malých Římanů atp.), kterou jako ideální popisuje i John Locke ve své stati *Some Thoughts Concerning Education*.¹ Pro kontext USA byla přímá metoda jasnou volbou — skupiny imigrantů z mnoha různých zemí světa dokázaly společně komunikovat právě a jenom v angličtině. A učitelů — rodilých mluvčích bylo také dostatek.

A tak to byla právě přímá metoda, kterou si pro výuku ve svých školách volí Maximilian Berlitz. Byl to především nadaný obchodník s tahem na bránu. Pro úspěch svého podnikání potřeboval jasnou, snadno uchopitelnou myšlenku. A jedna byla nasnadě: pokud se každé dítě zvládne naučit mateřštinu jen prostřednictvím kontaktu s ní, proč by se dospělý jedinec měl cizí jazyk učit jinak? Tuto jednoduchou myšlenku bylo snadné prezentovat i laicky pochopit. Berlitz si během necelého čtvrtstoletí vybudoval síť asi padesátky jazykových škol v USA i v Evropě. Centrálním principem pak bylo právě dů-

1 Srov.: „And the reason is, because people are accustomed to the right way of teaching that language, which is by talking it into children in constant conversation, and not by grammatical rules“ (Locke, 1692, odd. 162).

sledné odmítnutí zprostředkovacího jazyka při výuce. Z několika málo metodických doporučení pak na prvním místě stálo jasné „never translate“. Jablko sváru právě uzrálo.

Ani pro řadu pedagogických autorit nebylo snadné se v následujících desetiletích s problémem jednoznačně vypořádat. Tak například Harold Palmer, jeden ze zakladatelů moderního oboru English Language Teaching (ELT), je sice stoupencem přímé metody, ale uznává, že mateřtinou si leckdy můžeme snadno vypomoci, a dokonce vydává bilingvní učebnici *The International English Course*. Později tzv. „army method“ jako základ audiolingvní metody vychází z orální metodologie, ale Fries se ji pokouší obohatit o přístupy kontrastivní analýzy — jde především o snahu identifikovat možné problémy v učení na základě srovnání mateřštiny s cizím jazykem.

Vyučování angličtiny v poválečném světě rychle nabírá obrátky. Howatt (2004) mluví o institucionalizaci ELT. Ta vychází nejprve z ustavení aplikované lingvistiky jako oboru, který vznikl primárně pro potřeby vyučování cizích jazyků. Roli hraje i rozvoj amerických univerzit a jejich otevírání se zahraničním studentům a především rostoucí význam angličtiny jako světového jazyka. Zásadní vliv na rozvoj oboru ELT si uzurpuje anglo-americký svět. Neméně důležitými vlivy jsou i vznik lingvodidaktických oborů na univerzitách, rozvoj sociolingvistiky a Hymesův koncept komunikativní kompetence. Přímé metody hrají prim a vytváří se povědomí o tom, že nejlepším učitelem cizího jazyka je rodilý mluvčí. Role mateřštiny ve výuce není výslovně zapovídána, ale není jí přisuzována velká důležitost a není ani systematicky analyzována.

V r. 1978 vychází Widdowsonova (1978) kniha *Teaching Language as Communication* jako doklad trvalého příklonu k přístupu, jež vidí jazykovou akvizici jako důsledek komunikace a jako ideální metodu výuky cizího jazyka přirozené komunikační úkoly. Komunikativní metoda vychází z autentické potřeby komunikovat a vyzdvihuje propojenost promluvy s kontextem. Zprostředkovací jazyk zde nehraje velkou roli, není nikterak zakazován, ale je spíše systematicky ignorován. Klíčové publikace v oblasti metodologie roli zprostředkovacího jazyka zmiňují jen okrajově, a to především když chtějí ukázat, jak jeho užití ve třídě maximálně omezit. Samozřejmě zde na jedné straně stojí oficiální doporučení, na straně druhé pak učitelská praxe. Cook (2001, s. 405) poukazuje na to, že sami učitelé vnímají i jen občasné užití mateřštiny jako prohřešek a cítí se provinile, pokud se jej dopustí. Nicméně obzvláště v monolingvních třídách se jim ne vždy daří vést veškerou komunikaci jen v cílovém jazyce.

Můžeme říct, že přímé metody dominují 20. století, ale vedle nich existují i ty, které se zprostředkovacím jazykem aktivně pracují, např. Curranovo Community Language Learning nebo sugestopedie. Poněkud specifická je situace za bývalou železnou oponou, kde se ve školách užívají téměř výhradně bilingvní učebnice domácích autorů. Učebnice to nebyly vždy špatné, problémem byla spíše nemožnost setkat se s živou angličtinou v přirozeném prostředí a samozřejmě z tohoto hlediska i malá zkušenost učitelů s praktickým jazykem.

Toto vše se mění v okamžiku, kdy se do Československa počátkem 90. let dostávají zahraniční vydavatelé. Na východ od železné opony se jim otevírá rozsáhlý trh — přes čtvrt miliardy obyvatel střední a východní Evropy. Je to trh, kterému zatím nemohou nabídnout lokalizované učebnice, ale i tak mají čím zaujmout. Jejich učebnice jsou z pera rodilých mluvčích, vytištěné na kvalitním papíře s barevnými fotografiemi, vybavené autentickými nahrávkami, pracovními sešity a knihami pro učitele. Na-

bídka titulů je pro našince ohromující. Spolu s knihami přivázejí vydavatelé i jejich autory a školitele, kteří pořádají semináře, konference a workshopy a z úst zahraničních autorit zaznívá klíčové poselství — nepoužívejte češtinu při výuce angličtiny, jinak se vaši žáci anglicky nenaučí. K tomu kniha či plakát zdarma a pozvánka na další akci. Kdo by odolal? Nutno dodat, že význam těchto školení je samozřejmě nepopíratelný — pro mnohé učitele byla klíčová a výrazně přispěla k profesionalizaci vyučování angličtiny u nás. Nicméně se přitom celkem zbytečně a bez velkých okolů v zájmu prodejnosti vlastních titulů vydavatelé vypořádávají i s češtinou jako nežádoucím nástrojem. A to v době, kdy se v zahraničí o roli zprostředkovacího jazyka živě diskutuje (viz např. Atkinson, 1993; Auerbach, 1993; Butzkamm, 1998; 2007; Butzkamm — Caldwell, 2009; Celik, 2003; Clanfield — Foord, 2003; Cook, 2001; Deller — Rinvoluceri, 2002; Laufer — Girsai, 2008; Nation, 1997; Owen, 2003; Prodromou, 2002; Reis, 1996; Rinvoluceri, 1990; Schweers, 1999; Yuhua, 2002). Do místní diskuse se však toto téma nehodí, nebo alespoň ne do doby, než si vydavatelé stihnou připravit lokalizované verze svých učebnic.

Období počátku 90. let je přitom pro rozvoj oboru klíčové — do profese přicházejí lidé, kteří se mají stát budoucími metodiky, vznikají jazykové školy a vytváří se povědomí o tom, jak by se mělo „správně“ učit, což si laická a odborná veřejnost někdy spojuje právě s neuzíváním zprostředkovacího jazyka. Málokdy se přitom poukazuje na skutečnost, že monolingvní přístup k výuce angličtiny (tedy jen v angličtině) je produktem multilingvní reality anglo-amerického světa, který je zcela odlišný od monolingvního charakteru českých škol a jejich tradic. Koncem 90. let 20. století se začínají objevovat první lokalizované verze zahraničních učebnic a postupně se začíná hovořit o možnostech využití češtiny. V myslích mnoha učitelů je však zamítnutí role mateřštiny jako zprostředkovacího jazyka pevně zakořeněno.

V listopadu 2013 přijíždí do Prahy renomovaná autorka metodických příruček pro učitele angličtiny Penny Urová s přednáškou *Using the Mother Tongue*. Začíná krátkou anketou, na jejímž začátku se objevuje otázka, zda se učitelé cítí provinile, když náhodou při výuce angličtiny použijí češtinu. Většina z dvou set zúčastněných učitelů energicky přikyvuje. Odkud se bere ten pocit viny? A nebylo zbytečné dát mu vůbec možnost vzniknout? Z pohledu prodejců učebnic je odpověď nasnadě.

Penny Urová ve svém semináři prezentuje několik technik, které většina učitelů v monolingvních třídách zřejmě již dávno používá. Nedaří se jí však přitom dohlédnout dále než k několika praktickým radám. Nezmiňuje například problematiku diferenciací užití zprostředkovacího jazyka v různých úrovních pokročilosti, v mateřštině vidí jen nástroj, který se někdy zkrátka může hodit, ale o více se nesnaží. Pozitivní zprávou nicméně zůstává, že zorganizování takovéto přednášky zahraničním vydavatelem je signálem, že role zprostředkovacího jazyka byla svým způsobem i u nás omilostněna. Tato milost neznamená, že by se snad v jazykových třídách mělo začít mluvit primárně česky, že čeština může být zástěrkou nedostatečné jazykové či pedagogické kompetence. Tato milost představuje výzvu k tomu, abychom dále hledali možnosti systematického využití mateřštiny při výuce cizích jazyků jako rozšíření stávajících metod (Cook, 2001; Butzkamm — Caldwell, 2009) a abychom se touto problematikou aktivně a s přihlédnutím ke specifikům češtiny v odborné diskusi zabývali. Podaří-li se to, budeme možná na prahu nové éry ve vyučování cizích jazyků.

LITERATURA:

- ADAMSON, Bob (2004): Fashions in language teaching methodology. In: Alan Davies — Catherine Elder (eds.), *The Handbook of Applied Linguistics* [Blackwell Handbooks in Linguistics, 17]. Malden, MA: Blackwell, s. 604–622.
- ATKINSON, David (1993): Teaching in the target language: a problem in the current orthodoxy. *The Language Learning Journal*, 8(1), s. 2–5.
- AUERBACH, Elsa Roberts (1993): Reexamining English only in the ESL classroom. *TESOL Quarterly*, 27(1), s. 9–32.
- BROWN, H. Douglas (2007): *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, NY: Pearson Education.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1998): Code-switching in a bilingual history lesson: the mother tongue as a conversational lubricant. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 1(2), s. 81–99.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2007): Native language skills as a foundation for foreign language learning. In: Wolf Kindermann (ed.), *Transcending Boundaries: Essays in the Honor of Gisela Hermann-Brennecke* [Hallenser Studien zur Anglistik und Amerikanistik, 13]. Berlin: Lit Verlag, s. 71–85.
- BUTZKAMM, Wolfgang — CALDWELL, John A. W. (2009): *The Bilingual Reform: A Paradigm Shift in Foreign Language Teaching*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- CELIK, Mehmet (2003): Teaching vocabulary through code-mixing. *ELT Journal*, 57(4), s. 361–369.
- CHODĚRA, Radomír (2006): *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. Praha: Academia.
- CLANFIELD, Lindsay — FOORD, Duncan (2003): Using L1 in the classroom: in defense of L1 in the classroom. *Humanising Language Teaching* [online], 5(1). Cit. 23. 11. 2014. Dostupné z WWW: <<http://www.hltag.co.uk/jano3/mart.htm>>.
- COOK, Vivian James (2001): Using the first language in the classroom. *Canadian Modern Language Review / La Revue canadienne des langues vivantes*, 57(3), s. 402–423.
- DELLER, Sheelagh — RINVOLUCRI, Mario (2002): *Using the Mother Tongue: Making the Most of the Learner's Language*. London: English Teaching Professional — Addestone: Delta Publishing.
- HOWATT, Anthony Philip Reid (2004): *A History of English Language Teaching*. Oxford — New York, NY: Oxford University Press.
- LAUFER, Batia — GIRSAI, Nany (2008): Form-focused instruction in second language vocabulary learning: a case for contrastive analysis and translation. *Applied Linguistics*, 29(4), s. 694–716.
- LOCKE, John (1692): *Some Thoughts Concerning Education* [online]. Dostupné z WWW: <<http://www.fordham.edu/halsall/mod/1692locke-education.asp>>.
- NATION, Paul (1997): L1 and L2 use in the classroom: a systematic approach. *TESL Reporter*, 30(2), s. 19–27.
- OWEN, David (2003): Where's the treason in translation? *Humanising Language Teaching* [online], 5(1). Cit. 23. 11. 2013. Dostupné z WWW: <www.hltag.co.uk/jano3/martjano31.rtf>.
- PRODROMOU, Luke (2002): The role of the mother tongue in the classroom. *IATEFL Issues*, 166(April–May), s. 6–8.
- REIS, Luis Augusto V. P. (1996): The myths and the practical needs of using L1 in EFL classes: a learner training experiment. *English Teaching Forum*, 34(3–4), s. 61–62.
- RINVOLUCRI, Mario (1990): Translation as part of learning a language. *Practical English Teaching*, 10(4), s. 26–27.
- SCHWEERS, C. William, Jr. (1999): Using L1 in the L2 classroom. *English Teaching Forum*, 37(2), s. 6–9.
- WIDDOWSON, Henry G. (1978): *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press.
- YUHUA, Ji (2002): English through Chinese: experimenting with sandwich stories. *English Today*, 18(1), s. 37–46.