

**Prehľad vývoja základných metód
cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia
vo výučbe japonského jazyka
na Katedre východoázijských štúdií
Filozofickej fakulty UK**

Jana Šoucová

*Katedra východoázijských štúdií, Filozofická fakulta,
Univerzita Komenského, Bratislava*

Zmeny vo vyučovacích metódach cudzieho jazyka v priebehu storočí súviseli s cieľmi, s ktorými študenti jazyk študovali a teda s typom znalosti, ktorú od nich očakávala spoločnosť. Zatiaľ čo v 18. storočí sa kládol dôraz na osvojenie si jazykovej zručnosti čítania s porozumením, ktoré následne umožňovalo štúdium cudzej odbornej literatúry, dnes sme svedkami výraznej prevahy budovania zručnosti ústneho prejavu, ktorá umožňuje flexibilnú komunikáciu v globalizovanej spoločnosti. Cieľom vyučovania japončiny je preto, tak ako aj v iných cudzích jazykoch, dosiahnutie komunikatívnej kompetencie. V priebehu 15-ročnej histórie výučby japončiny na našom pracovisku sa tento cieľ dosahoval prostredníctvom rôznych vyučovacích metód. Cieľom tejto štúdie je preto analýza efektivity používaných metód, skúmanie možnosti využitia ďalších metód, ako aj úlohy a výzvy, ktorým budeme pri vyučovaní japončiny v budúcnosti čeliť. V úvodných častiach práce charakterizujeme najpoužívanejšie metódy pri cudzojazyčnej edukácii, aby sme v ďalšej časti vysvetlili a kritickej analýze podrobili ich aplikáciu, prípadne ignorovanie vo výučbe japončiny na našom pracovisku.

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

Gramaticko-prekladová metóda

Historické jazykové učebnice z obdobia minulých storočí pozostávali z formulácií abstraktných gramatických pravidiel, zo zoznamu slovnnej zásoby a z viet určených na preklad do cieľového jazyka. Cieľom štúdia cudzieho jazyka nebolo nadobudnúť zručnosť v ústnom prejave a konverzácii, a preto sa ústne cvičenia obmedzovali na čítanie vzorových viet, na ktorých sa ilustrovalo preberané gramatické pravidlo alebo konštrukcia. Titone (1968: 27, podľa Richards – Rogers 2007: 5) uvádza, že aj v 19. storočí sa zostavovatelia učebníc jazyka držali presvedčenia, že cudzí jazyk je potrebné vysvetľovať a učiť prostredníctvom prísnych morfológických a syntaktických pravidiel a odporúčali ich memorovanie. Ústne cvičenia boli redukované na absolútne minimum. Práca s cudzím jazykom sa sústreďovala na preklad viet z materinského do cieľového jazyka a naspäť. Vyučovanie prebiehalo v materinskom jazyku študentov s minimálnym aktívnym používaním cieľového jazyka. Tento prístup k výučbe cudzieho jazyka bol pomenovaný **gramaticko – prekladová metóda** (The Grammar – Translation Method). Medzi jej hlavných predstaviteľov patrili nemeckí jazykovedci Seidenstücker, Plötz, Ollendorf a Meidinger. Ako uvádzajú Richards a Rogers (2007: 6) fundamentálne princípy tejto metódy charakterizuje:

- detailná analýza gramatických pravidiel nasledovaná ich aplikáciou pri prekladoch viet do a z cieľového jazyka,
- upriamenie pozornosti na rozvoj čítania s porozumením a písomného prejavu.

Táto metóda sa preferovala predovšetkým pri vyučovaní gréčtiny, latinčiny a hebrejčiny, ale neskôr sa rozšírilo jej uplatnenie aj pri výučbe moderných jazykov. Na formu orientovaný, jednostranný a mentálne vyčerpávajúci spôsob učenia sa cudzieho jazyka síce frustraval študentov, ale keďže nevyžadoval od učiteľa veľké úsilie, bol pomerne široko používaný. Natíska sa však otázka, či môžeme vo svetle modernej jazykovedy a metodológie nazvať gramaticko-prekladovú metódu metódou v pravom slova zmysle. Bálintová (2003: 24) totiž zdôrazňuje, že „zmyslom metódy je dosiahnutie maximálnej didaktickej efektívnosti a metóda by mala rešpektovať vedu.“¹ Gramaticko-prekladová

metóda sa však neopierla o žiadnu teóriu ani z oblasti lingvistiky, ani psychológie, pedagogiky, či inej vednej disciplíny.

Priama metóda

Koncom 19. storočia sa rozvinulo v Európe reformné hnutie ako opozícia voči gramaticko-prekladovej metóde. Títo reformisti, v úvodnej etape prevažne francúzski jazykoví pedagógovia Marcel, Prendergast a Goin upriamili po prvý raz pozornosť na hovorový jazyk, fonetický tréning a využívanie konverzačných dialógov. Predovšetkým však obhajovali učenie nových významov prostredníctvom vytvárania asociácií s cieľovým jazykom a nie materinským jazykom. V nimi charakterizovanej metóde sa gramatické pravidlá nevysvetľovali explicitne, ale sa očakávalo, že ich študenti pochopia indukciou. Opierajúc sa o psychologické princípy priamej asociácie medzi formou a významom v cieľovom jazyku formuloval v roku 1884 nemecký učenc Franke svoju teoretickú obhajobu monolingválneho prístupu k vyučovaniu cudzieho jazyka. Podľa neho „jazyk sa najlepšie učí tak, že sa na vyučovaní aktívne používa. Učítelia by sa mali odhodlať k priamemu a spontánnemu používaniu cudzieho jazyka na vyučovaní a nie sa sústreďovať na využívanie analytických postupov pri vysvetľovaní gramatických pravidiel“ (Richards – Rogers 2007: 11). Učítelia teda nahradili učebnice a na začiatku každého jazykového kurzu sa systematicky trénovala výslovnosť. Nová slovná zásoba sa učila prostredníctvom už známej lexiky využívajúc posunky, gestá, obrázky a na vyučovaní sa vytvárali asociácie medzi reálnymi predmetmi a ich cudzojazyčným pomenovaním. Tieto prirodzené princípy výučby jazyka sa stali nosnými piliermi metódy, ktorá dostala názov **priama metóda** (The Direct Method). Najvýznamnejším predstaviteľom priamej metódy bol Maximilian Berlitz (1852 – 1921), zakladateľ úspešnej siete komerčných jazykových škôl² aplikujúcich pri výučbe práve spome-

¹ Bálintová (2003: 24) ďalej špecifikuje požiadavky na metódu nasledujúcimi vlastnosťami: 1. je didakticky ekonomická, 2. je adekvátna obsahu, 3. je adekvátna učiteľovi i žiakom, 4. je formatívne účinná, 5. je prirodzená vo svojom priebehu, 6. je použiteľná v praxi, 7. je výchovná.

² Priama metóda slávila úspech predovšetkým v súkromných jazykových školách, ktorých pla-

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

nutú metódu. Kritici tejto metódy však poukazovali na skutočnosť, že prílišné ťpenie na dôslednom uplatňovaní priamej metódy môže byť kontraproduktívne. Takýto učiteľ totiž nesmel používať materinský jazyk žiakov ani vtedy, kedy by stručné vysvetlenie v ich rodnom jazyku bolo jednoduchšou cestou k porozumeniu neznámeho elementu, než siahodlhé vysvetľovanie v cieľovom jazyku. Nesporným prínosom priamej metódy však zostáva skutočnosť, že pritiahla pozornosť mnohých učiteľov a jazykových špecialistov a ponúkla metodológiu, ktorá preniesla výučbu cudzích jazykov do novej éry, ktorú Richards a Rogers (2007) označujú érou metód (The Methods Era).³

Audiolingválna metóda

Miestom zrodu ďalšej z metód cudzojazyčnej edukácie sú Spojené štáty americké, ktorých vstup do 2. svetovej vojny spôsobil okrem iného aj nebývalý rozvoj učenia cudzích jazykov. USA totiž potrebovali vyškoliť personál prekladateľov a tlmočníkov, ktorí by boli schopní plynule hovoriť jazykmi ako nemčina, francúzština, taliančina, čínština, japončina a pod. Nakoľko vtedajšia výučba cudzích jazykov v USA sa zameriavala na rozvoj čítania s porozumením, chýbala vhodná metódika, ktorej cieľom by bolo dosiahnutie plynulosti v ústnom a písomnom prejave v cieľovom jazyku. Tím lingvistov na čele s Leonardom Bloomfieldom (1887 – 1949) preto využil svoj dovtedajší výskum a pre

tiaci študenti boli vysoko motivovaní, ale jej implementácia do verejných škôl stroskotala. Vyžadovala si totiž učiteľa, ktorý bol alebo rodený v danom jazyku, alebo disponoval plynulosťou rečového prejavu takmer zhodnou s osobou rodenou v danom jazyku. Metóda bola teda z veľkej miery závislá na učiteľových schopnostiach než na kvalite učebnice, a nie všetci učitelia boli dostatočne zdatní, aby dokázali dodržiavať pravidlá priamej metódy.

³ Bálintová (2003: 33) vo svojej monografii *Cudzí jazyky áno, ale ako?* používa na definovanie pojmu *metóda* vyjadrenie Choděru a Riesa (1999), ktorí ju prezentujú „v užšom význame ako súčinnosť učiteľa a žiaka, pri ktorej si žiak osvojuje vedomosti, poznatky návyky, zručnosti a rozvíja schopnosti a v širšom zmysle je ponímaná ako globálny prístup k učeniu cudzieho jazyka.“ Americký jazykovedec Anthony (1963) zasa vytvoril model, v ktorom diferencuje medzi pojmom *prístup*, *metóda*, *technika*. Richards a Roberts (2007: 19) charakterizujú Anthonyho model nasledovne: *prístup* (*approach*) je rovina, na ktorej sú špecifikované predpoklady a presvedčenia ohľadom jazyka a jeho učenia, *metóda* (*method*) je rovina na ktorej sa teória pretaňuje do praxe a na ktorej prebieha výber jazykových zručností, ktoré sa budú vyučovať, *technika* (*technique*) je rovina, ktorá opisuje aktivity na vyučovaní.

potreby armády jeho výsledky modifikoval do výsledného špeciálneho tréningového programu pre armádu (The Army Specialized Training Program). Program pozostával z dvoch až troch 6-týždňových sústreďení, počas ktorých zrelí a vysoko motivovaní frekventanti trávili denne 10 hodín štúdiom jazyka tak s lektorom rodeným v danom jazyku, ako aj samoštúdiom. Kurzy priniesli vynikajúce výsledky a hoci, ako uvádzajú Richards a Rogers (2007: 51), program bol inovatívny predovšetkým svojimi použitými procedúrami než teóriou, ktorá by ich podporovala, predsa len presvedčil početnú skupinu popredných lingvistov o hodnote intenzívneho a na ústnom prejave založeného prístupu k učeniu cudzieho jazyka. Tzv. armádna metóda sa začala aplikovať aj pri výučbe imigrantov, ktorých počet v USA po 2. svetovej vojne výrazne vzrástol a bolo nevyhnutné poskytnúť im kurzy anglického jazyka, aby sa dokázali plnohodnotne včleniť do spoločnosti. Tieto okolnosti viedli napokon k vytvoreniu tzv. amerického prístupu k výučbe angličtiny ako druhého jazyka, z ktorého vzišla v polovici päťdesiatych rokov minulého storočia **audiolingválna metóda** (The Audiolingual Method).

Táto metóda je zviazaná so psychologickou teóriou behaviorizmu, podľa ktorej, ako uvádza Ellis (2008: 31),⁴ „učenie sa jazyka je rovnaké ako iné druhy učenia sa v tom, že zahŕňa vytváranie návyku. Návyky sa formujú, keď učiaci sa reaguje na stimuly prichádzajúce z okolia a následne získava na svoju reakciu odozvu, v dôsledku čoho dôjde k zapamätaniu“. V rámci reťazca stimul → reakcia → odozva zohráva odozva (učiteľova pochvala, súhlas spolužiakov) nenahraditeľnú úlohu v procese učenia, pretože zvyšuje pravdepodobnosť, že sa jazykové správanie znova objaví a stane sa návykom.

Audiolingválna metóda uplatňuje aj princípy štruktúrálnej lingvistiky, ktoré v USA rozpracoval predovšetkým vynikajúci lingvista Char-

⁴ Behavioristické hľadisko považuje učenie sa jazyka za podmienené okolím, zvonku kontrolované stimulmi, ktorým je učiaci sa vystavený a odozvami, ktoré na svoje reakcie dostáva. V protiklade s tým, mentalistické teórie zdôrazňujú dôležitosť tzv. čiernej skrinky učiaceho sa. Tvrdia, že mozog učiaceho sa je špeciálne vybavený na učenie sa jazyka a jediné, čo potrebuje, je minimálny kontakt so vstupnou informáciou (input), aby sa naštartovalo osvojovanie. Syntézu oboch hľadísk reprezentuje teória interakcie, ktorá uznáva pri osvojovaní druhého jazyka dôležitosť oboch elementov tak vstupnej informácie (input) ako aj vnútorného spracovania. Podľa tejto teórie sa učenie uskutočňuje ako výsledok komplexnej interakcie medzi jazykovým prostredím a vnútorným mechanizmom učiaceho sa.

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

les Fries. Tento vedec stotožnil štruktúru jazyka s jeho základnými vetnými vzormi a gramatickými štruktúrami. Pri vyučovaní jazyka sa preto kládla systematická pozornosť výslovnosti a intenzívnemu ústnemu precvičovaniu jeho základných vetných vzorov, a teda nácviku zložiek hovoreného prejavu. Tzv. *pattern practice*, t.j. technika precvičovania vzorov predstavuje kľúčovú techniku vo vyučovacom procese. Keď sa do tohto procesu začleňuje čítanie s porozumením a písanie, vždy sa tak deje len na materiály, ktorý si už študenti osvojili v ústnej rovine.

Aktivity a techniky audiolingválnej metódy využívané v praktickom vyučovaní

Prezentácia novej gramatickej štruktúry sa odohráva prostredníctvom vzorového dialógu, ktorý okrem nevyhnutného kontextu ponúka aj kultúrne zákulisie cieľového jazyka. Dialóg si študenti vypočujú buď prostredníctvom zvukového média, alebo je im prečítaný učiteľom. V ďalšej fáze študenti pod vedením učiteľa postupne memorujú jednotlivé repliky dialógu buď zborovo, alebo v skupinách, či jednotlivo. Potom dá učiteľ študentom voľnú ruku a pri formálnom zachovaní štruktúry dialógu zmenia jeho obsah podľa vlastného záujmu a prezentujú nacvičený dialóg v novom šate. V ďalšom kroku upriami učiteľ pozornosť na novú gramatickú štruktúru, ktorá sa vyskytla v dialógu a použije ju v rôznych druhoch drilových cvičení. Brooks (1964: 156 – 161, podľa Richards – Rogers 2007: 60-61) sumarizuje nasledujúce typy drilových aktivít: *opakovanie* – študenti opakujú vetu po učiteľovi bez sledovania textu v učebnici, *ohýbanie* – študenti opakujú vetu po učiteľovi a zmenia v nej formu jedného slova podľa učiteľových inštrukcií, *náhrada* – študenti vymenia jedno slovo učiteľovej výpovede za iné, *preformulovanie* – študenti preformulujú učiteľovu výpoveď podľa jeho inštrukcií a adresujú ju ďalšiemu študentovi, *dokončenie* – študenti si vypočujú neukončenú vetu, zopakujú ju a zmysluplne dokončia, *rozšírenie* – študenti rozšíria učiteľovu vetu o určené slovo dbajúc na správny slovosled, *skracovanie* – študenti preštylizujú učiteľovu vetu tak, že nahradia vedľajšiu vetu alebo slovné spojenie jedným slo-

vom, napr. zámenom, *transformácia* – študenti pretvoria vetu podľa inštrukcií učiteľa, napr. na zápornú, kladnú, na otázku, zmenia slovesný čas, slovesný spôsob a pod., *integrácia* – dve samostatné vety študenti spoja do jednej, *odpoveď na otázku* – študenti odpovedajú na učiteľovu otázku podľa inštrukcií, napr. Odpovedzte slušne!, Súhlaste!, Vyjadrite prekvapenie! a pod., *rekonštrukcia* – študenti vytvoria zmysluplnú vetu zo sekvencie samostatných slov. Po mechanických drilových cvičeniach študenti obyčajne pracujú s učebnicou a venujú sa čítaniu s porozumením, písaniu alebo cvičeniam na upevnenie slovnej zásoby, ktorá sa vyskytla v úvodnom cvičnom dialógu. V prípade, že je pracovisko, na ktorom prebieha výučba, vybavené stacionárnym jazykovým laboratóriom, záverečné cvičenia ako napr. počúvanie s porozumením alebo ďalšie drily prebiehajú práve v tomto laboratóriu.

Audiolingválna metóda zažívala najväčší rozmach svojho používania v šesťdesiatych rokoch minulého storočia v USA. Aplikovala sa tak pri vyučovaní angličtiny ako druhého jazyka, ako aj pri vyučovaní hlavných európskych jazykov. V druhej polovici šesťdesiatych rokov však na jej adresu začali smerovať kritiky z dvoch frontov. Prax totiž ukázala, že študenti, ktorí sa učili jazyk prostredníctvom tejto metódy, často nie sú schopní preniesť svoje zručnosti nadobudnuté na vyučovaní mimo triedu, a teda, že zlyhávajú v reálnej komunikácii.⁵ Závažnejšia kritika však prišla predovšetkým zo strany amerického lingvistu Noama Chomsky, ktorý odmietol štrukturalistický prístup opisu jazyka, ako aj behavioristickú teóriu o učení jazyka. Chomsky vyvracal tvrdenie, že jazyk je návyková štruktúra a argumentoval tým, že väčšina jazyka, ktorý človek produkuje nie je imitovaným správaním, ale je úplne nanovo vytváraný na základe vedomosti abstraktných pravidiel.⁶ Chomskeho kritický pohľad odkryl Achillovu pätu audiolingvistickej metódy, a síce spochybnil, že by nosné techniky tejto metódy ako

⁵ Na margo audiolingválnej metódy sa kriticky vyjadřila aj Bálintová (2003:43): „neustály mechanický dril nerozvíjal intelektuálnu aktivitu žiaka.“

⁶ Chomsky 1966: 153, podľa Richards – Rodgers 2007: 66
Chomsky predpokladá u človeka existenciu vrodeneho jazykového aparátu, t.j. mentálneho zariadenia na osvojenie si jazyka (Language Acquisition Device), ktorý ako uvádza Ellis (2008: 5) mu umožňuje extrahovať informáciu zo vstupného obsahu (input) a indukovať tak gramatické pravidlo.

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

pattern practice, drily a memorovanie mohli viesť k dosiahnutiu komunikatívnej kompetencie.

Obdobie sedemdesiatych a osemdesiatych rokov minulého storočia sa v oblasti výskumu osvojovania cudzích jazykov nieslo v duchu inovácii a experimentovania. V tomto čase odbornú verejnosť zaujali niektoré nové metódy ako Total Physical Response (metóda priamej odpovede), Silent Way a Counseling-Learning, hoci v konečnom dôsledku sa nedokázali široko uplatniť.

Komunikatívny princíp

V súvislosti s narastajúcim ekonomickým a kultúrnym prepojením európskych krajín sa od polovice sedemdesiatych rokov minulého storočia čoraz výraznejšie do popredia dostávala požiadavka a potreba vzdelávať dospelých ľudí v hlavných európskych jazykoch. Rada Európy preto stanovila cudzojazyčné vzdelávanie ako hlavné pole svojej pôsobnosti a zdôrazňovala nevyhnutnosť vyvinúť nové alternatívne metódy jazykového vyučovania. Výsledkom spoločného úsilia Rady Európy a skupiny popredných britských vedcov z oblasti aplikovanej lingvistiky bola nová metodika pomenovaná **komunikatívny prístup** (Communicative Approach) alebo **komunikatívna výučba jazyka** (Communicative Language Teaching). Základné premisy nového prístupu možno definovať ako a) dosiahnutie **komunikatívnej kompetencie**⁷ musí byť cieľom jazykovej výučby, b) potreba vyvinúť také postupy pre rozvíjanie 4 jazykových zručností,⁸ ktoré budú potvrdzovať vzájomnú závislosť jazyka a komunikácie. Canale (1983)⁹ ďalej rozčlenil komunikatívnu kompetenciu na štyri navzájom súvisiace oblasti: 1. gramatická kompetencia, 2. sociálno-rečová kompetencia, 3. kompetencia k súvislému prejavu, 4. strategická kompetencia.¹⁰

⁷ Termín *komunikatívna kompetencia* prvý raz použil sociolingvista Hymes (1972) a definoval ho ako všetko, čo hovoriaci potrebuje vedieť, aby sa stal kompetentný v komunikácii s cudzojazyčnou komunitou.

⁸ Bálintová (2003) rozlišuje dva typy jazykových zručností: receptívne – čítanie, počúvanie s porozumením a produktívne – písanie a hovorenie (komunikácia).

⁹ Canale 1983, podľa Kida – Kodama – Nagasaka 2007: 17

¹⁰ Bálintová (2003: 68) definuje strategickú kompetenciu ako „schopnosť používať ďalšie pro-

Krashen (1982) a ďalší teoretici v oblasti osvojovania si druhého jazyka zdôrazňovali, že učenie sa jazyka prebieha cez komunikatívne používanie jazyka, a nie cez precvičovanie jazykových zručností. Zároveň uvádzali, že učeniu napomáhajú také aktivity, v ktorých sa jazyk stáva prostriedkom pre vykonávanie a riešenie zmysluplných úloh. Syllaby komunikatívnej výučby jazyka aplikujú výsledky výskumu vedcov z rôznych oblastí lingvistiky preto obsahujú: 1) charakteristické situácie, v ktorých sa študent môže ocitnúť, napr. cestovanie, obchodovanie; 2) témy, o ktorých študent pravdepodobne bude potrebovať hovoriť, napr. predstavenie sa, vzdelanie, hobby; 3) úlohy a funkcie, napr. opis niečoho, vyžiadanie si informácií, vyjadrenie súhlasu a nesúhlasu a pod.; 4) slovnú zásobu a potrebnú gramatiku.

Aktivity na vyučovaní sú zvyčajne navrhnuté tak, že ich cieľom je splnenie nejakej úlohy, ktorá si vyžaduje použitie jazyka napr. vo vyjednávaní, v zdieľaní informácií a pod. Väčšina týchto aktivít funguje práve na princípe získavania informácie od niekoho, alebo poskytovania informácie niekomu.¹¹ Od študentov sa očakáva, že budú primárne reagovať jeden na druhého a spolupracovať medzi sebou, než by sa spoliehali na učiteľove vedenie. Komunikatívna výučba jazyka navyše zdôrazňuje potrebu spolupráce, nepretláča do popredia individualistický prístup a učí v praxi študentov, že zlyhanie komunikácie je spoločnou zodpovednosťou oboch zainteresovaných účastníkov komunikácie, takisto ako je úspešná komunikácia plodom ich spoločného úsilia. Úlohou učiteľa je napomáhať rozvoju komunikačného procesu medzi všetkými študentmi a zároveň pôsobiť ako nezávislý účastník v rámci jednotlivých študentských komunikačných skupín. V neposlednej rade je dôležité uviesť ešte učiteľovu zodpovednosť za diagnos-

striedky – napr. intonácia, metafora, frazeológia.“ Ellis (2008: 60) a Kida – Kodama – Nagasaka (2007: 19) rozširujú spektrum významu tohto pojmu o schopnosť používať jazykové nástroje, ktoré pomôžu hovoriacemu pokračovať v komunikácii, alebo ju obnoviť, v prípade, že neporozumel partnerovi v komunikačnom akte, alebo si nevie spomenúť na kľúčové slovo v cieľovom jazyku a pod.

¹¹ Littlewood (Littlewood 1981, podľa Richards – Roberts 2007: 166) delí aktivity na vyučovaní na „funkčné komunikačné aktivity“ – napr. odhaľovanie chýbajúcich elementov na mape, vytváranie pravdepodobnej sekvencie udalostí zo sady obrázkov, inštruovanie jedného študenta druhým, ako má nakresliť nejaký tvar alebo obraz, zatiaľ čo sú obaja oddelení tabuľou alebo plachtou a pod. a na „spoločenské interaktívne aktivity“ – napr. konverzácia, diskusia, role-play, improvizácia, debata.

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

tikovanie potrieb svojich študentov. To znamená, zmonitorovať motiváciu študenta k štúdiu jazyka, jeho predstavu ďalšieho využitia jazykových znalostí, problémy, ktoré ho v rámci učenia sa trápia, atď. Takéto informácie učiteľovi pomôžu pri organizovaní vyučovania, pri výbere vhodných aktivít na vyučovaní, a teda pri vytváraní motivujúceho a zároveň bezpečného študijného prostredia.

Z procedurálneho hľadiska sa komunikatívne jazykové vyučovanie príliš nelíši od audiolingválneho. V oboch prípadoch je v úvode hodiny prezentovaný dialóg obsahujúci nový gramatický prvok. Následne sú segmenty dialógu precvičované ústne, aby potom mohli študenti reagovať na učiteľove otázky týkajúce sa obsahu dialógu ako aj ich vlastnej skúsenosti v uvedenej situácii. Potom je počas komunikatívneho jazykového vyučovania pozornosť sústredená na základný komunikatívny funkčný výraz v dialógu a študenti spolu s učiteľom hľadajú a špecifikujú kontexty jeho použitia a udávajú konkrétne príklady. Študenti potom zovšeobecňujú pravidlá jeho sociolingvistického použitia a v prípade, že sa zároveň jedná o gramatickú štruktúru, aj spôsob jej tvorenia. V ďalšej etape nasledujú ústne interpretačné aktivity zamerané na upevnenie nového komunikatívneho výrazu či gramatickej štruktúry uvedenej v dialógu na začiatku hodiny. Na záver prichádzajú ústne interaktívne aktivity, ktoré postupujú od riadených po voľné, napr. role-play, diskusia a pod. Z uvedeného vyplýva, že hlavný rozdiel audiolingválnej metódy a komunikatívneho prístupu spočíva v nadsťavbe aktivít nasmerovaných na získanie komunikatívnej kompetencie, ktorými komunikatívne vyučovanie jazyka disponuje. Princípy, ktorými sa komunikatívny prístup učenia jazyka riadi zreteľne zosummarizovali Richards – Rodgers (2007: 172):

- 1) Študenti sa učia jazyk prostredníctvom jeho používania za účelom komunikovať.
- 2) Autentická a zmysluplná komunikácia má byť cieľom vyučovacích aktivít.
- 3) Plynulosť prejavu je dôležitou dimenziou komunikácie.
- 4) Komunikácia si vyžaduje integráciu rôznych jazykových zručností.
- 5) Učenie sa je proces kreatívnej tvorby a zahŕňa pokusy i omyly.

Charakteristika výučby japončiny na Katedre východoázijských štúdií FiF UK

V nasledujúcej časti štúdie upriamime kritickú pozornosť na spôsoby, ktorými sa na našom pracovisku uplatňovali, resp. stále uplatňujú vyššie analyzované metódy cudzojazyčnej edukácie vo vyučovaní japončiny. Zároveň navrhujeme riešenia pre skvalitnenie procesu výučby so zreteľom na dosiahnutie komunikatívnej kompetencie. Z dôvodu priestorového ohraničenia tejto štúdie, sa budeme z hľadiska verbálnej komunikácie venovať len komunikácii ústnej, nie písomnej.

V rámci prijímacích skúšok na štúdium japončiny na našom pracovisku¹² nezisťujeme, či má uchádzač znalosti z tohto jazyka. Inými slovami, nakoľko predchádzajúce štúdium japončiny nie je podmienkou pre prijatie, a počas prijímacieho konania sa žiadnym spôsobom netestuje, väčšina našich prijatých uchádzačov začína v prvom semestri so štúdiom japončiny skutočne od nuly. Tento fakt v najväčšej miere ovplyvňuje rozhodovanie o metódach, ktorými dosiahneme za ohraničený čas¹³ čo najvyšší efekt, t.j. komunikatívnu kompetenciu a plnohodnotnú vedomosť o jazyku.¹⁴

S príchodom prvých poslucháčov na novovzniknutú katedru v akademickom roku 1993/1994 bolo rozhodnuté, že počas nasledujúcich dvoch rokov sa stane nosným študijným materiálom pre výučbu japončiny dvojzväzková jazyková učebnica Anthony Alfonsa *The Japanese Language Patterns*.¹⁵ Alfonsove presvedčenie že „aby sme boli schopní hovoriť cudzím jazykom prirodzene, musíme vstrebať isté jazykové

¹² Katedra východoázijských štúdií na Filozofickej fakulte UK v Bratislave je jediné slovenské vysokoškolské pracovisko umožňujúce záujemcom štúdium japončiny a čínštiny. Katedra vznikla v roku 1994. Štúdium japonského jazyka sa síce prvýkrát otvorilo na Filozofickej fakulte UK v roku 1987, ale naša štúdiá monitoruje obdobie, ktoré sa začalo až po odchode týchto prvých absolventov, t. j. od akademického roku 1993/1994.

¹³ Bakalárska forma štúdia trvá štyri roky, magisterská forma štúdia ponúka ešte dva roky štúdia navyše.

¹⁴ Bálintová (2003: 23) sa na margo procesu pri osvojovaní cudzieho jazyka vyjadrila, že „ide o proces, v ktorom si má žiak osvojiť ďalší jazyk ako prostriedok komunikácie. Osvojovanie jazykových zručností je späté so získavaním vedomostí o ňom“.

¹⁵ Anthony Alfonso, profesor na renomovanej japonskej univerzite Sophia University, vydal v roku 1989 objemnú učebnicu určenú pre dospelého študenta japončiny, s predpokladom intenzívneho štúdia. Všetky vzorové vety i vety v cvičeniach sú písané latinkou, tzv. Hepburnovým fonetickým prepisom. Ku gramatickej učebnici však autor vytvoril aj učebnicu japonského

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

elementy, až sa stanú našimi návykmi“ ho jednoznačne zaraďuje k zástancom behaviorizmu a štrukturálnej lingvistiky. Zároveň Alfonso považuje za najefektívnejší materiál pre výučbu cudzieho jazyka taký, ktorý sa dôkladne venuje kontrastívnej analýze jazykových návykov rodného jazyka študenta s cieľovým jazykom. V prípade jeho učebnice ide o podrobné popisné porovnanie gramatických štruktúr japončiny, ako cieľového jazyka a americkej angličtiny, ako jazyka – sprostredkovateľa. Alfonso označuje štruktúry japončiny, ktoré majú paralelu aj v angličtine, ako „jednoduché“ a tie, ktoré nemajú zodpovedajúci pár, nazýva „problémami.“¹⁶ Veľmi striktný bol Alfonsov názor na začlenenie komunikačných cvičení do výučby jazyka už v počiatočnej etape štúdia. Tvrdil totiž (Alfonso 1989: xiii), že „konverzácia a rozprávanie sú konečným výsledkom učenia sa štruktúr, a nie prostriedkom na ich výučbu. Keď sa študent snaží naučiť gramatiku jazyka cez konverzáciu a krátke príbehy, bude mať tendenciu učiť sa opakujúce sa vety ako individuálne položky, a nie ako vetné vzory. Keďže jazyk nie je zbierkou užitočných viet, ale systém, od nikoho, a už vôbec nie od študenta, sa neočakáva, že by bol schopný vybudovať systém z individuálnych viet“. Alfonso zdôrazňoval, že konečným štádiom učenia sa jazyka je stav, v ktorom sa študent už nemusí sústreďovať na mechaniku jazyka, ale sa plne koncentruje na obsah svojej výpovede. Podľa neho toto štádium je možné dosiahnuť len dôsledne premyslenými, intenzívnymi drillmi v kontrolovanom prostredí triedy. Alfonsov fundamentálny princíp osvojovania si cudzieho jazyka prostredníctvom vetných vzorov a gramatických štruktúr, bez zaraďenia komunikatívnych cvičení na úrovni začiatocníkov a mierne pokročilých, bol v úvode existencie nášho pracoviska plne akceptovaný a podriadila sa mu organizácia vyučovania počas prvých dvoch ročníkov štúdia japončiny. V praxi to

písma, ktorá obsahuje okrem informácií o znakoch aj súbor viet, v ktorých sú použité predmetné znaky.

¹⁶ Na základe takéhoto priamočiareho delenia by sme očakávali, že študenti s odlišným jazykovým pozadím budú robiť v japončine rôzne chyby, v závislosti od príbuznosti jednotlivých osvojovaných štruktúr s ich rodným jazykom. Avšak Krashen (1982) ako aj ďalší odborníci v oblasti teórie osvojovania si cudzieho jazyka dospeli k záveru, že počas procesu osvojovania si cudzieho jazyka robia študenti podobné chyby, ktoré nazývajú vývojovými chybami. Tieto chyby však nijako nesúvisia s klasifikáciou ich materinského jazyka, a teda s výskytom a pomerom korešpondujúcich konštrukcií v ich materinskom a cieľovom jazyku.

znamenal, že študenti absolvovali v jednom vyučovacom týždni 4 vyučovacie hodiny predmetu Štrukturálnej analýzy japonského jazyka a 12 vyučovacích hodín predmetu Praxeológie štruktúr japonského jazyka. Prvý z uvedených predmetov prednášal slovenský učiteľ a venoval sa dôslednej analýze vzorových viet a podrobnému výkladu daného gramatického javu. Druhý z predmetov – cvičenia viedla japonská lektorka, ktorá počas nich používala výhradne svoj materinský jazyk. V duchu Alfonsovej filozofie neboli do cvičení zaradené dialógy, alebo role-play, či iné interaktívne cvičenia. Osvojovanie si predmetných štruktúr prebiehalo výlučne prostredníctvom rozsiahlej série drilových cvičení, v ktorých sa študent plne koncentroval na produkciu správnej formy výpovede. Obsah viet nebol podstatný a vety boli uvádzané mimo kontext. Možno povedať, že z hľadiska metodológie to bola **audiolingválna metóda**, ktorá sa uplatňovala vo výučbe japončiny počas prvých dvoch ročníkov. Pravda, nešlo o jej typickú formu, pretože sa študenti neoboznámili s novým gramatickým elementom cez vzorový dialóg, ako to býva tradične v audiolingválnej metóde. Počas cvičení, t.j. v rámci predmetu Praxeológia štruktúr japonského jazyka, zasa študenti prišli do kontaktu s **priamou metódou**, keďže lektorka, ako sme uviedli, komunikovala len po japonsky. Neznámu lexikálnu jednotku, či vetnú štruktúru vysvetľovala buď pomocou už známej slovnej zásoby, alebo prostredníctvom gest, prípadne pantomímy. Japonská lektorka zároveň poskytovala študentom to, čo Krashen (1982) nazýva zrozumiteľný obsah I+1.¹⁷

Nemožno poprieť, že Alfonsov prístup k výučbe japončiny nekorešpondoval s modernými teóriami osvojovania si cudzieho jazyka, ktoré sme analyzovali v predchádzajúcej časti štúdie. Aký dosah teda malo vyučovanie aplikujúce jeho postoje na cudzojazyčnú kompetenciu našich študentov? Autentickú spätnú väzbu na uvedené vyučovanie nám poskytuje jedna z prvých absolventiek¹⁸ našej katedry vo svojej diplo-

¹⁷ Krashen (1982) tvrdí, že človek si najlepšie osvojí cudzí jazyk pochopením zrozumiteľného obsahu (*input* I+1), ktorý je niečo málo za jeho súčasnou úrovňou jazykovej kompetencie. To znamená, že I predstavuje úroveň jeho súčasných jazykových schopností a I+1 úroveň, ktorá po nej bezprostredne nasleduje v súvislosti s istým prirodzeným poradím osvojovania si cudzieho jazyka.

¹⁸ Silvia Galatová (1999): *Problematika získavania komunikatívnej kompetencie v štúdiu japončiny na vysokej škole* (Diplomová práca), s. 46-50.

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

movej práci. Zastáva názor, že „ak študent strávi dva roky intenzívnym štúdiom japonskej gramatiky a precvičovaním jej pravidiel, môže uveriť, že dokáže porozumieť a povedať iba takú výpoveď, ktorej štruktúru ovláda“ (Galatová 1999: 49). Keďže študenti boli od začiatku štúdia zameraní na formu svojej výpovede, a teda gramatické chyby, ktorých sa prípadne dopúšťali, boli okamžite učiteľom korigované, mali počas úvodných semestrov konverzácie, ktorá do rozvrhu pribudla vo štvrtom ročníku, silný psychologický blok otvoriť sa voľnej komunikácii. Báli sa zlyhania a pociťovali trému napriek tomu, že sa nachádzali v priateľskom prostredí. Na druhej strane, je neodškriepiteľným faktom skutočnosť, že naši študenti účinkom intenzívneho dvojročného drilu gramatických štruktúr vykazovali v neskoršej konverzácii a v tvorbe písomných prejavov výraznú gramatickú presnosť a syntaktickú čistotu.

Pri hodnotení spôsobu výučby, ktorá bola odrazom Alfonsovej teórie osvojovania si japončiny, sme dospeli k nasledujúcim záverom:

- jeho pozitívom bola vyčerpávajúca informácia o jazyku, ale jeho vedomé opomínanie interaktívnych cvičení spôsobilo neskorý kontakt so živým jazykom, a teda výrazne spomalilo proces osvojovania si jazyka,
- vyučovanie bolo príliš zamerané na bezchybnú produkciu a nerozlišovalo medzi tzv. pravými chybami (*errors*) a omylmi (*mistakes*),¹⁹
- jednostranné precvičovanie gramatickej štruktúry na vetách vytrhnutých z kontextu neumožňovalo študentom naštartovať proces porozumenia aj takého obsahu, ktorý by zahŕňal ešte neosvojenú gramatiku. Tzv. hypotéza obsahu totiž hovorí, že „sme schopní porozumieť jazyk obsahujúci nami ešte neosvojenú gramatiku za pomoci kontextu, ktorý zahŕňa našu vedomosť o svete a našu už predtým získanú jazykovú kompetenciu“ (Ellis 2008: 101),
- učiteľom riadené, monotónne drilovanie štruktúr nepôsobilo na študentov motivačne a počas vyučovania im nedovolilo zapojiť prirodzený psychologický proces tvorby výpovede.²⁰

¹⁹ Ellis (2008: 17) rozlišuje *errors* (pravé chyby), ktoré charakterizuje ako odchýlky od úzusu vyplývajúce z nedostatočnej vedomosti, objavujúce sa preto, lebo študent nevie, čo je správne a *mistakes* (omyly), ktoré znamenajú občasné výpadky v produkcii, pretože študent v istých prípadoch nie je schopný predviesť to, čo sa naučil.

Na základe rozporuplných skúseností získaných aplikáciou oklieštenej formy audiolingválnej metódy do vyučovacieho procesu a vo svetle výsledkov výskumu na poli teórií osvojovania si cudzieho jazyka sme sa rozhodli, že v nasledujúcich cykloch²¹ dáme prednosť komunikatívnu učenie jazyka a sylaby upravíme tak, aby korešpondovali s komunikatívnym prístupom. Stanovili sme, že vyučovanie japončiny bude inovované v nasledujúcich prvkoch:

- (1) doterajšie uprednostňovanie gramatickej kompetencie²² vystrieda rovnocenné rozvíjanie aj ostatných oblastí komunikatívnej kompetencie, t. j. sociálno-rečovej kompetencie²³, kompetencie k súvislému prejavu a strategickú kompetencie²⁴,

²⁰ Proces tvorby výpovede zahŕňa: 1) Premýšľanie o tom, čo chceme vyjadriť, 2) Akým spôsobom to poviem, 3) Vytvorenie reálnej verbálnej výpovede (Kida – Kodama – Nagasaka 2007: 3).

²¹ Prvý cyklus poslucháčov japončiny a medzikultúrnej komunikácie začal študovať na našej katedre v akademickom roku 1993/1994 a absolvoval štúdium v roku 1998/1999. Druhý cyklus poslucháčov prišiel na naše pracovisko v akademickom roku 1999/2000 a tretí cyklus poslucháčov v akademickom roku 2004/2005. Štvrtý cyklus sme otvorili v akademickom roku 2006/2007 a zatiaľ posledný – piaty cyklus poslucháčov začal študovať v akademickom roku 2009/2010.

²² Teória komunikatívneho prístupu k cudzojazyčnému vyučovaniu hľadá na gramatiku len ako na jeden z pilierov, ktoré podporujú komunikatívnu kompetenciu. Teória nepredpokladá, že je možné nadobudnúť zručnosť plynulej komunikácie v cudzom jazyku len bazírovaním na gramatickej presnosti. Aj Ellis (2008: 79) zastáva názor, že „študenti sa nemusia učiť gramatiku predtým, než začnú komunikovať, ale si ju prirodzene osvoja ako súčasť procesu učenia sa komunikovať.“ Napokon aj pri oficiálnom testovaní ústnych zručností v cudzom jazyku – OPI (*Oral Proficiency Interview*) „testujúci nehodnotí gramatickú čistotu prejavu, ale stupeň dosiahnutia komunikačného cieľa“ (Kida – Kodama – Nagasaka 2007: 12). To znamená, že, ak testovaný dokázal splniť komunikačný cieľ, napr. pozvať kamaráta do kina, napriek tomu, že v samotnom verbálnom prejave sa vyskytla gramatická chyba alebo chyby, testujúci úlohu hodnotí ako splnenú.

²³ V prípade osvojovania si japončiny zohráva sociálno-rečová kompetencia dôležitú rolu, pretože japončina disponuje zdvorilostným jazykom *keigo* 敬語, ktorý zahŕňa sústavu pravidiel používania troch zdvorilostných rovin a im prislúchajúcich zdvorilostných gramatických tvarov a konštrukcií, používaných v závislosti od typu adresáta a jeho skupinového príslušnosti. Pre študenta je preto dôležité vedieť analyzovať komunikačnú situáciu, v ktorej sa nachádza, aby sa dokázal správne rozhodnúť pre vhodnú úroveň jazyka. Na našom pracovisku však venujeme pozornosť rozvíjaniu tejto kompetencie prakticky od jeho vzniku, keďže predmet Medzikultúrna komunikácia je od samého počiatku výučby japončiny súčasťou nášho študijného programu.

²⁴ Kida – Kodama – Nagasaka (2007: 19) vnímajú úlohu strategickú kompetenciu ako kľúčovú, pretože v prípade, že študent disponuje nedostatočnou gramatickou, sociálno-rečovou kompetenciou a kompetenciou k súvislému prejavu, ale ovláda strategickú kompetenciu, môže dosiahnuť svoj komunikačný cieľ. Preto považujú za nevyhnutné inštruovať už študentov – začiatovníkov ohľadom konkrétnych taktík osvojovania si tejto kompetencie. Ellis (2008: 60-61)

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

(2) hodiny konverzácie sa zaradia do rozvrhu od prvého ročníka štúdia a postupne, v závislosti od úrovne zručností študentov, sa budú počas nej zdokonaľovať štyri zložky komunikatívnej kompetencie prostredníctvom základných komunikatívnych aktivít, ako ich stanovujú Kida – Kodama – Nagasaka (2007: 22):

- interview
- prejav
- diskusia
- role-play

Uvedené aktivity poskytujú študentom dostatok príležitostí na praktickú realizáciu svojich komunikačných zručností, prinášajú im možnosť testovať ich hypotézy ohľadom jazyka, ktorý sa učia. Navyše, v prípade, že sa ocitnú počas týchto aktivít v situácii, že ich komunikácia zlyhá, sami dokážu špecifikovať, ktorú z oblastí komunikatívnej kompetencie potrebujú zdokonaľiť.²⁵

(3) je potrebné zabezpečiť, aby študenti boli od začiatku štúdia konfrontovaní s dostatočným množstvom zrozumiteľného obsahu (*comprehensible input*). Do vyučovacieho procesu je preto nevyhnutné zaradiť počúvanie s porozumením a čítanie s porozumením. Zároveň dbať na to, aby takýto materiál obsahoval úroveň I+1.

upozorňuje, že výber komunikačnej stratégie odráža úroveň študentovho napredovania. Jednoduchšie taktiky zahŕňajú napríklad výpožičky slov z hovorcovho rodného jazyka, alebo s jazyka ktorému aj adresát rozumie, použitie slova z cieľového jazyka, ktoré má približne rovnaký význam ako hľadané slovo, prípadne parafrázovanie významu slova, alebo vytvorenie úplne nového slova. Pokročilejšou taktikou je napríklad zmeniť rozhovor na inú tému.

²⁵ Interview napomáha rozvíjať predovšetkým kompetenciu k súvislému prejavu a strategickú kompetenciu. Kida – Kodama – Nagasaka (2007) navrhujú, aby sa na úrovni začiatočníkov interview odohrávalo medzi študentmi. Neskôr, ak je to v danej krajine realizovateľné, je vhodné využiť ako respondentov Japoncov. V takom prípade sa pridá k uvedeným kompetenciám ešte aj precvičovanie sociálno-rečovej kompetencie. Prejavy, ktoré možno rozdeliť na a) informačné, b) prejavy opisujúce pocity, c) prejavy pri rôznych spoločenských príležitostiach, rozvíjajú, rovnako ako interview, hlavne kompetenciu k súvislému prejavu a strategickú kompetenciu. Pri prejavoch sledujeme aj obsahovú koherenciu a štruktúrnu kohéziu. Platí pritom, že, tak ako stúpa úroveň cudzojazyčnej kompetencie študentov, tak sa zvyšujú nároky na predovšetkým štruktúrnu kohéziu prejavu, t.j. správne používanie spojok, prísloviak, atď. (Kida – Kodama – Nagasaka 2007: 41). Diskusia, ktorá je určená pre stredne pokročilých až pokročilých študentov, trénuje predovšetkým kompetenciu k súvislému prejavu a strategickú kompetenciu. Role-play zasa predstavuje univerzálnu komunikatívnu aktivitu aplikovateľnú v ktoromkoľvek štádiu rozvoja cudzojazyčnej kompetencie. Rovnocenne precvičuje všetky štyri oblasti komunikatívnej kompetencie, no predovšetkým je vhodná na získanie sociálno-rečovej kompetencie.

(4) popri učiteľom riadených gramatických cvičeniach (vid' *Aktivity a techniky audiolingválnej metódy využívané v praktickom vyučovaní*) je dôležité zaradiť počas vyučovania gramatiky aj interaktívne cvičenia, ktoré:

- umožňujú študentovi slobodne formulovať odpoveď
- vyplnia študentovu informačnú medzeru

Takéto aktivity udržujú študentovu motiváciu k štúdiu a pomáhajú budovať presvedčenie zmysluplného štúdia.

Uvedené inovácie nášho študijného programu nebolo možné zaviesť do praxe hneď od začiatku druhého cyklu, pretože nám chýbal vhodný učebnicový i audio-vizuálny materiál. Postupne sme však dopĺňali knižnicu našej katedry o cenné učebnice a ostatný podporný vyučovací materiál, čo nám v súčasnosti umožňuje tvoriť študijný program zameraný na získavanie komunikatívnej kompetencie.

Do budúcnosti vnímame ako úlohu nás – učiteľov potrebu dôslednejšieho prieskumu študijných návykov a jazykových predpokladov našich študentov. Nazdávame sa totiž, že je dôležité brať do úvahy individuálne odlišnosti študentov v spôsobe učenia, či zapamätávania si. Rovnako je pre efektívne vyučovanie prínosné, ak učiteľ pozná študentove silné aj slabé stránky pokiaľ ide o štúdium jazyka. Dokáže potom vhodne meniť aktivity na hodine tak, aby stimuloval čo najviac študentov k optimálnemu výkonu.

Nové moderné technológie už dokážu výrazne odbremeniť učiteľa od stereotypnej práce, a preto ďalším našim cieľom je ich aktívne využívanie pri tvorbe dlhodobých študentských projektoch. V nich by mal študent alebo skupina študentov úplnú autonómiu. Ich úlohou by však bol zber informácií ohľadom témy, ktorú si zvolí, triedenie informácií, ich prezentácia a napokon skupinová diskusia.

Záver

Výučba japonského jazyka na našom pracovisku ešte nemá dlhú tradíciu, ale o to väčšmi sa jej učitelia snažia o jej zefektívnenie. Rovnako ako samotné metódy cudzojazyčnej edukácie, aj ona si prešla obdobím

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

detských chorôb, t.j. viac, či menej úspešným snažením sa o aplikovanie tej najvhodnejšej a najúčinnnejšej stratégie výučby. Súčasná výučba japončiny a medzikultúrnej komunikácie odráža moderné vyučovacie prístupy a jej cieľom je získanie komunikatívnej kompetencie. Je zameraná viac na študenta ako na učiteľa a snaží sa ponúkať študentom také vyučovacie aktivity, ktoré ich čo najlepšie pripraví na fungovanie v reálnom japonskom prostredí.

Literatúra

- ALFONSO, Anthony (1989): *Japanese Language Patterns Volume 1*. Tokyo : Sophia University.
- ANTHONY, Edward M. (1963): „Approach, Method and Technique.“ In: *ELT Journal*. Oxford University Press, s. 63-67.
- BÁLINTOVÁ, Helena (2003): *Cudzie jazyky áno, ale ako? Sprievodca metodológie cudzojazyčnej edukácie*. Banská Bystrica : Fakulta humanitných vied Univerzity Mateja Bela, s. 22-58.
- BROOKS, Nelson (1964): *Language and Language Learning: Theory and Practice*. 2nd ed. New York: Hartcourt Brace, s. 156-161.
- CANALE, Michael (1983): „From communicative competence to communicative language pedagogy.“ In: Jack C. Richards and Richard W. Schmidt (eds) *Language and Communication*. London : Longman.
- CHOMSKY, Noam (1966): Liguistic theory. Reprinted in J. P. B. Allen and P. Van Buren (eds.), *Chomsky: Selected Readings*. London : Oxford University Press, s. 83-91.
- ELLIS, Rod (2008): *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- FRANKE, Felix (1884): *Die Praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Psychologie der Sprache Dargestellt*. Leipzig : O. R. Reisland.
- GALATOVÁ, Silvia (1999): *Problematika získavania komunikatívnej kompetencie v štúdiu japončiny na vysokej škole (diplomová práca)*. Bratislava : Katedra jazykov a kultúr krajín Východnej Ázie.
- HYMES, Dell (1972): „On communicative competence.“ Pride, J.B. and J. Holmes (eds) *Sociolinguistics: Selected Readings*. Baltimore : Penguin.
- CHODĚRA, Radomír – RIES, Lumír (1999): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století I*. Ostrava : Ostravská univerzita.

Studia Orientalia Slovaca, Vol. VIII (2009)

- KIDA, Mari 木田真理 – KODAMA, Yasue 小玉安恵 – NAGASAKA, Miaki 長坂水晶 (2007): *Hanasu koto o oshieru* 話すことを教える (Vyučovanie ústneho prejavu). Tokyo : Hitsuji shoboo.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practise in Second Language Acquisition*. Pergamon Institute of English.
- LITTLEWOOD, William (1981): *Communicative Language Teaching*. Cambridge : Cambridge University Press.
- OKAZAKI, Toshio 岡崎敏雄 – OKAZAKI, Hitomi 岡崎眸 (2002): *Nihongo kyooiku ni okeru komyunikatibu apuroochi* 日本語教育におけるコミュニケーションタイプアプローチ (Komunikatívny prístup vo výučbe japončiny). Tokyo : Bonjinsha.
- RICHARDS, C. Jack – RODGERS, S. Theodore (2007): *Approaches and Methods in Language Teaching. 2nd ed.* Cambridge: Cambridge University Press.
- TITONE, Renzo (1968): *Teaching Foreign Languages: An Historical Sketch*. Washington D.C. : Georgetown University Press, s. 28

**Review of the Development of Foreign Language Teaching
Methods and their Application in Japanese Language Teaching
at Department of East-Asian Studies, Faculty of Arts,
Comenius University**

S u m m a r y

Debates and discussions about the issues such as the role of grammar in the language curriculum, the development of accuracy and fluency in teaching, motivating learners, memorization and learning, learning theories and their application in teaching or techniques for teaching the four skills have been the centre of attention of foreign language specialists for hundred years already. During that period the goals of foreign language study varied according to the needs of society of that time and teaching method having been used in teaching process simply reflected them.

The first part of this article discusses the most widely used teaching methods including The Grammar-Translation Method, The Direct Method, The Audiolingual Method and Communicative Approach. Especially the last two methods that emerged in the most active period in the history of approaches

Prehľad vývoja základných metód cudzojazyčnej edukácie a ich aplikácia vo výučbe japonského jazyka

and methods from the 1950s to the 1980s are analyzed into details. The second part of the article focuses on Japanese language teaching at the Department of East-Asian Studies, Faculty of Arts, Comenius University in Bratislava. We illustrate how the way of teaching Japanese has changed during the period of 15 years and give arguments for why we switched from The Audiolingual Method to Communicative Language Teaching.