

Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka

Věra Janíková

Abstrakt: O autonomním učení hovoříme tehdy, jestliže učící se jedinec sám rozhoduje o vlastním procesu učení. Tento fakt implikuje výraznou koncentraci na individuální schopnosti a předpoklady jedince, neznamená však, že ve vyučovacím procesu přechází veškerá zodpovědnost z učitele na žáka. Role učitele se však mění. Jedna z nejdůležitějších změn úzce spojených s rozvojem autonomie žáka je ta, že se učitel stává pomocníkem k rozvoji žákovy samostatnosti při získávání nových poznatků a rozvoje dovedností žáků; nácvik učebních strategií chápe jako integrální součást a jeden z obsahů vyučovacího procesu a uplatňuje takové formy výuky, které žákovu samostatnost podporují. Tento cíl si klade také moderně pojatá cizojazyčná výuka.

Úvod: K cílům moderní cizojazyčné výuky

Začátek 21. století se vyznačuje výraznou změnou v pojetí osvojování cizích jazyků, a to jak z hlediska pedagogických a psychologických východisek procesu vyučování–učení (zde je to zejména zdůraznění principů autonomního učení), tak také z hlediska metodických a lingvodidaktických koncepcí. V současné době nabývá na důležitosti v přístupu k učení se cizím jazykům koncepce vícejazyčnosti, tj. plurilingvismu nebo multilingvismu. Sémantika obou pojmů (plurilingvismus, multilingvismus) je velmi blízká, proto se zde setkáváme nejčastěji pouze s jedním českým ekvivalentem: vícejazyčnost. Při bližším osvětlení se však můžeme setkat s určitými významovými odstíny, které nacházejí odraz ve filozofii učení se jazykům, od níž se odvíjí celý komplex otázek vedoucích k diverzifikovanějšímu a aktuálnějšímu stanovení cílů moderní cizojazyčné výuky.

Multilingvismus znamená znalosti většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti. Multilingvismu lze jednoduše dosáhnout rozšířením nabídky jazyků v určité škole nebo vzdělávacím systému či povzbuzováním studentů, aby se naučili více než jeden cizí jazyk, dále také snížením dominantní pozice angličtiny v mezinárodní komunikaci.

Koncepce *plurilingvismu* překračuje tento rámeček. Zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají od jazyka používaného doma přes jazyk používaný v širším společenském rámci až k jazykům jiných národů (ať se je učí ve škole, nebo na univerzitě nebo si

je osvojí v bezprostředním kontaktu s jazykem). (srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002).

Koncovka -ismus v sobě nese značnou dávku dokonalosti a s tím se u běžného žáka vzhledem ke znalostem cizích jazyků v průběhu povinné školní docházky nedá počítat. Lze hovořit spíše o seznámení se s více jazyky, přičemž jeden, maximálně dva jsou osvojeny na komunikativní úrovni. Proto je přesnější užívat pojmu plurilingvismus, který lze chápat také jako pasivní nebo aktivní simultánní prezenci různého počtu lexikálních jednotek různých jazyků a jazykových variant mluvčího (srov. Kemmeter, 1999, s. 53). Plurilingvismus znamená zjednodušeně řečeno současnou existenci jazyků. Protože jazyky vedle sebe existují tak jako tak, je pojem vícejazyčnosti smysluplný tehdy, jestliže je omezen na konkrétní prostor (region). Tak se dá definice upřesnit následujícím způsobem: „Vícejazyčnost je prostorově ohraničená simultánní prezence většího počtu jazyků.“

Vícejazyčnost je možné chápat jako fenomén

- individuální (jazykové bohatství jedince a jeho uvědomování),
 - společenský (jazykové bohatství společensko-politického seskupení).
- Klasickými regiony, kde je vícejazyčnost již dlouho praktikována, jsou například Švýcarsko, Kanada, Belgie nebo jižní části USA. Právě tyto oblasti nabízejí řadu zkušeností, empirických výzkumů, sociolinguvistických studií k dané problematice.

Individuální vícejazyčnost je předpokladem pro to, aby se země nebo region staly vícejazyčnými.

V užším slova smyslu můžeme za prostor pro vícejazyčnost označit i školní třídu, a to v dvojím pojetí. Jednak se v ní můžeme setkat s žáky, jejichž mateřštinou není jen oficiální jazyk dané země (což se v posledních letech výrazněji projevuje i v české škole), jednak ve smyslu pluralitní a zvýšené nabídky cizích jazyků v rámci učebních osnov.

V současné době patří k základním kompetencím jedince kompetence jazyková, tedy ovládnutí několika cizích jazyků. Její dosažení patří k nejobtížnějším a zároveň k celoživotním úkolům občana moderní společnosti. A zejména v tomto kontextu nabývá autonomní učení v procesu osvojování cizích jazyků zásadního významu.

1. Autonomní učení a cizojazyčná výuka

Jako jeden z aktuálních pedagogických cílů současného vyučovacího procesu lze definovat cílenou přípravu žáků k samostatnému (autonomnímu) učení a zároveň poskytování potřebné pomoci. Tu nabízí zejména osvojování učebních strategií. I když je problematika autonomního učení úzce spojena s otázkou učebních strategií, musíme si na druhé straně uvědomit, že samo

zprostředkování učebních strategií nevede automaticky k rozvoji schopnosti samostatného učení.

Z hlediska pedagogických východisek vyžaduje realizace principů autonomního učení ve vyučovacím procesu zásadní změnu v učitelově přístupu a chápání jeho role v tomto procesu. Není již tím faktorem, který jako jediný určuje obsahy a metody, naopak podporuje samostatnost a vlastní zodpovědnost žáků, při vyučování mnohem častěji přejímá roli moderátora, iniciátora učebních situací, pomocníka a partnera. Uskutečňování principů autonomního učení je velmi komplexní problematikou. Zasahuje celou řadu dílčích součástí vyučovacího procesu. Konkretizujeme-li některé z nich na příkladu cizojazyčné výuky, můžeme hovořit o následujících oblastech, které podléhají zvýšené reflexi při prosazování principů autonomního učení:

- Do jaké míry ovlivní principy autonomního učení práci s cizojazyčnou učebnicí?
- Jak lze uvědoměle do výuky zařadit tematiku učebních stylů a strategií? (např. strategie při osvojování slovní zásoby)
- Jakým způsobem, jakými metodami lze žákovi tuto problematiku přiblížit a zprostředkovat mu ji zajímavě a přitažlivě?
- Jaké změny přináší autonomní učení ve vztahu k roli učitele a žáka? Atd. (srov. Bimmel a Rampillon, 2000, s. 34)

Výsledky empirických výzkumů i poznatky pedagogických a psychologických věd ukazují, že autonomní učení a učební strategie mohou výrazně zefektivnit vlastní proces učení tím, že ukáží žákům:

- že si lépe osvojí znalosti a dovednosti v případě, pokud se sami aktivně na jejich osvojování podílí,
- že učení je spojeno s vynaložením úsilí,
- že nové poznatky jsou zapomínány, ale také vyvolávány z paměti,
- že efektivní učení se může uskutečnit jedině tehdy, jestliže se sám žák učit chce (např. uvědomění si významu znalostí cizích jazyků pro osobní i profesní růst),
- že proto, abychom si něco osvojili, je potřeba neustálého opakování a procvičování (např. využívání široké palety aktivit, cvičení a úloh k procvičování gramatického učiva),
- že učení může přinášet i radost, pokud probíhá v přátelské atmosféře, s vhodnou pomocí a s dosažením určitého úspěchu (např. s didaktickým záměrem více uplatňovat princip tolerance chyby),
- že ne každý jedinec má stejné problémy při osvojování učiva (např. v cizojazyčné výuce si jeden žák lépe pamatuje gramatické učivo, jiný slovní zásobu),

- že chyba je přirozenou a neoddelitelnou součástí procesu učení, že „není ostudou, ale šancí“ (srov. Nodari, 1994, s. 41),
- že každý žák by si měl najít svůj individuální učební styl (např. jak se učit nová slovíčka).

2. Autonomní učení a formy výuky

Vedle uvědomělého zprostředkovávání učebních strategií napomáhá rozvoji autonomního učení také zavádění takových forem výuky, které jej výrazně podporují. Patří mezi ně zejména různé formy známé z konceptu tzv. otevřeného vyučování (srov. Weskamp, 1999, s. 12). K nejosvědčenějším patří:

a) Cizojazyčná pracovní dílna

Taková dílna může být chápána jako zvláštní jazyková učebna, ale i část školní třídy, která obsahuje potřebné vybavení. K tomu v obou případech patří cizojazyčné učebnice, časopisy, slovníky, gramatické tabulky, literární texty, audio a videokazety, diapozitivy; dále také materiál, který slouží pro sestavování vlastních produktů. Pracovní dílnu můžeme charakterizovat jako místo, na kterém se uskutečňuje jak individuální, tak tvůrčí a samostatné učení.

b) Učení na stanovištích

Činnost žáků organizovaná formou práce na stanovištích je sice více řízená učitelem než práce v dílně, nicméně i zde je prvek samostatnosti výrazně posílen. I když je tato forma výuky úzce spjata zejména s reformní pedagogikou, je jí využíváno i v současných pedagogických konceptech a také v cizojazyčné výuce může sehrát velmi pozitivní úlohu. Následující příklad přináší jednu z možností realizace učení na stanovištích v cizojazyčné výuce.

Téma vyučovací hodiny: Oslava narozenin

Postup:

Učitel připraví pět „stanic“, na kterých žáci postupně ve dvojicích nebo malých skupinkách plní následující úkoly:

1. *Sestavte asociogram k tématu: Plánujeme oslavu.*
2. *Sestavte seznam věcí, které je třeba nakoupit.*
3. *Napište pozvánku.*
4. *Sehrajte s partnerem telefonický rozhovor, ve kterém jej zvete na oslavu narozenin.*
5. *Sestavte (s pomocí slovníku) seznam jídel a nápojů pro oslavu.*

Žáci si splněné úkoly zaznamenávají na své pracovní listy a poté následuje krátká evaluace v plénu.

c) Projektové vyučování

Z hlediska strategií učení je to forma výuky, v níž se navzájem velmi úzce a zároveň komplexně prolíná osvojování jak přímých, tak nepřímých strategií.

3. Učební strategie a cizojazyčná výuka

Učební strategie (learning strategies, Lernstrategien) nejsou tak pevně spojeny s osobností žáka. Jedná se spíše o faktické aktivity, které jednotliví učící se při učení vykonávají nebo nevykonávají. Pojem učební strategie není nový, v poslední době je mu však věnována v procesu vyučování a učení stále větší pozornost. Velmi úzkou spojitost má tento fakt s emancipačním konceptem učení, jehož nejzřetelnějším příkladem je učení autonomní. Vychází z přesvědčení, že škola má nejen zprostředkovávat vědomosti a dovednosti, ale také způsoby (techniky, strategie), jak si je osvojit, a tím podpořit princip celoživotního učení. Žák má být ve výuce veden k tomu, aby byl schopen si sám plánovat, připravovat a evaluovat vlastní učení. Strategií je v daném kontextu myšlen konkrétní mentální plán, který je třeba k dosažení určitého cíle. To znamená například v souvislosti se slovní zásobou uvědomělý rozvoj schopnosti odhadu významu neznámých slov z textu. Žák si tedy uvědomuje nejen to, „čemu se má (chce) naučit, ale také způsob, jak má při tom nejlépe postupovat. A to způsob takový, který nejlépe odpovídá jeho schopnostem a možnostem a který vede úspěšně k cíli, jehož má (chce) dosáhnout“ (srov. Bimmel, 1997, s. 7). Rozvoj učebních strategií významnou měrou přispívá k individualizaci procesu učení, podporuje individuální učební styly a zvyšuje motivaci a úspěch při aktivizaci žáků. (srov. Janíková a Michels McGovern, 2001, s. 20).

V kognitivní psychologii učení zaujímá pojem učební strategie centrální místo. Aby mohl jedinec nové informace přijmout, rekonstruovat dosavadní znalosti a poté je automatizovat, potřebuje k tomu strategie vztahující se k přijímání a zpracování informací. Mezi základní cíle cizojazyčné výuky patří zprostředkování strategií, aby se žáci naučili si svůj vlastní proces osvojování jazyka pokud možno individuálně řídit. Odborná literatura (např. Rampillon, 1989; Oxford, 1990; O'Malley a Chamot, 1990) nejčastěji definují strategii jako mentální plán k dosažení určitého cíle. Strategie učení jsou tedy mentální plány, jejichž cílem je rozvíjení schopnosti samostatně se učit. Tato definice je výstižná zejména z následujících důvodů: Strategie jsou v ní chápány jako plány (ne jako aktivity) – plány jsou uvědomělou činností. Jestliže se strategie stávají obsahem výuky, jedná se o uvědomělé – kognitivní obsahy. Dále se v této definici hovoří o tom, že strategie jsou vždy spojeny s určitým cílem. To znamená, že žákům se zprostředkovávají také proto, aby si uvědomili, k čemu jaká strategie slouží (srov. Bimmel, 1993, s. 6). Jiné strategie potřebujeme, jestliže se chceme naučit efektivně pracovat s cizojazyčným slovníkem, jiné pro ústní komunikaci.

Tato definice neobsahuje kritérium efektivity, což odpovídá i realitě. Ne-

existují totiž jen efektivní, ale i méně efektivní strategie. Hovořit můžeme spíše o subjektivních kritériích.

Vzrůstající zájem didaktiky cizích jazyků o učební strategie je způsoben řadou faktorů. K nejdůležitějším lze zařadit přinejmenším dva z nich: V souvislosti se změnou paradigmat v metodicko-didaktické koncepci cizojazyčné výuky v 60. letech minulého století, v níž dochází k odklonu od behaviorálního učení a je prosazováno učení kognitivní, se do popředí zájmu dostávají činnostní a autoregulační procesy učícího se jedince výrazně do popředí. S tím pak souvisí akcentuace mentálních postupů a plánů, ke kterým lze zařadit oblast učebních strategií. Druhým zásadním faktorem je pak stále více na závažnosti nabývající koncept učení orientovaného na žáka. V současné době je otázka učebních strategií obsahem všech pro výuku cizích jazyků relevantních kognitivně orientovaných vědních oborů, zdůraznit je třeba zejména kognitivní psychologii (např. Sternberg, 2002) a kognitivní lingvistiku (např. Börner a Vogel, 1994). Pro didaktiku cizích jazyků, která využívá poznatků těchto disciplín a přizpůsobuje je konkrétním požadavkům, se otázka rozvoje učebních strategií stává jedním z klíčových témat.

Vzhledem k osvojování si cizího jazyka hovoříme o strategiích učení se jazyku a strategiích při jeho užívání. Jakým strategiím je vhodné se naučit pro efektivní osvojování cizího jazyka, se stává aktuálním tématem lingvodidaktiků již po několik desetiletí. První pokusy o sestavení katalogu potřebných učebních strategií při osvojování cizího jazyka sahají do sedmdesátých let minulého století. Rubin (1975) popisuje úspěšného uživatele cizího jazyka následujícím způsobem:

- je ochoten odhadovat významy cizojazyčných výrazů;
- je vždy připraven a ochoten komunikovat;
- je extrovertem;
- je připraven respektovat jazykovou normu;
- hodně cvičí;
- reflektuje svůj jazykový projev i projev jiných partnerů;
- soustředí se na odhad významu z kontextu.

O složitosti procesu osvojování cizího jazyka svědčí následující přehled dílčích kompetencí, které by uživatelé jazyka a ti, kteří se jazyku učí, měli získat, jichž nabyli a nabývají zásluhou svých předchozích zkušeností a které mohou zaktivizovat tak, aby mohli provádět učební úlohy a aktivity v komunikativních situacích, v nichž se nacházejí. V procesu osvojování jazyka lze odlišit kompetence, které se blíže nevztahují k jazyku, a lingvistické kompetence, které jsou přesněji specificky vymezeny.

a) Obecné kompetence

1. *Deklarativní znalosti:*

- znalosti okolního světa,
- sociokulturní znalosti,
- interkulturální způsobilost.

2. *Dovednosti a praktické znalosti:*

- praktické dovednosti a praktické znalosti (např. schopnost chovat se podle určitých konvencí dané kultury),
- interkulturální dovednosti a praktické znalosti (např. schopnost vypořádat se se stereotypy).

3. *Existenciální kompetence* (např. schopnost relativizovat své vlastní kulturní názory a žebříček hodnot své vlastní kultury).

4. *Schopnost učit se*

V nejobecnějším slova smyslu je schopnost učit se možné charakterizovat jako schopnost nazírání na nové zkušenosti a podílení se na nich a schopnost začlenění nových znalostí do systému existujících znalostí, které mohou být, je-li třeba, pozměněny. Schopnosti učit se jazyku se rozvíjejí v průběhu procesu nabývání zkušeností s učením. Umožňují, aby učící se jedinec byl schopen efektivněji a samostatněji se vypořádat s novými jazykově náročnými učebními úkoly, aby byl schopen rozpoznat existující možnosti a lépe využívat daných příležitostí.

b) Komunikativní jazykové kompetence

Komunikativní kompetence v užším slova smyslu obsahuje následující komponenty:

- lingvistická kompetence,
- sociolingvistická kompetence,
- pragmatická kompetence.

Již tento stručný nástin je sám o sobě jedním z argumentů pro udělování zvýšené pozornosti nácviku učebních strategií v cizojazyčné výuce, jež mohou významnou měrou přispět k efektivnímu osvojení cizího jazyka.

3.1 Kategorizace učebních strategií se zřetelem k cizojazyčné výuce

V souvislosti s osvojováním cizího jazyka rozčleňuje Oxford (1990) tyto strategie do třech základních skupin:

- a) *Kognitivní strategie.* Takové strategie se vztahují k práci s jazykovým materiálem. Je k nim možné zařadit opakování určitého jazykového výrazu, seskupování slov podle určitých hledisek s cílem lepšího zapamatování, odvozování gramatických pravidel na základě příkladu, užití gra-

matického pravidla v příkladech, využívání mateřského nebo jiného cizího jazyka při odhadování významu slov, používání mnemotechnik aj.

- b) *Sociální a afektivní strategie*. Sociální strategie jsou zaměřeny na rozvoj schopnosti interakce, a tím i spolupráce. S pomocí afektivních strategií je možné rozvíjet schopnost uvědomělého zacházení s vlastními pocity při učení se jazyku. Afektivní strategie vychází z předpokladu, že emocionální rovina hraje velmi důležitou roli v učebním procesu (např. zařazení relaxačních cvičení jak ze strany učitele, tak také samotným žákem, když se sám učí).
- c) *Metakognitivní strategie*. Tyto strategie vedou k samostatnému plánování vlastního učení, k rozvíjení schopnosti určit problémy a změnit postupy aj. (srov. také Bimmel, 1993, s. 9)

Podrobnější členění učebních strategií vzhledem k osvojování jazyka, opírající se o výše uvedený hrubý nástin, podávají Bimmel a Rampillon (2000, s. 64–66) a Oxford (1990). Tyto strategie dělí na:

1. **přímé (kognitivní)**, které se zaměřují přímo na osvojovanou látku (informace). Jde zde o strukturování a zpracování informací, jejich uložení do paměti tak, aby byly vhodně uloženy a snadno vybavovány. Lze je dále členit na:
 - a) *strategie paměti*
 - strategie potřebné k vytváření mentálních vztahů (např. pomocí asociací spojovat nové informace s již osvojenými),
 - strategie posilující typy paměti, strategie zaměřené na efektivní opakování aj.
 - b) *strategie vedoucí k efektivnímu zpracování (jazykových i mimojazykových) informací*
 - strategie posilující schopnost strukturovat učební látku (např. označování klíčových slov v textu, členění textu, shrnutí informací z textu),
 - strategie posilující schopnost analýzy a aplikace pravidel (např. provádění srovnávací analýzy, schopnost odhalování pravidel, schopnost lexikální analýzy),
 - strategie vedoucí k efektivnímu procvičování či nácvičku látky (např. ke komunikativnímu užívání jazyka),
 - strategie posilující používání pomůcek (např. strategie při práci se slovníkem).
2. **nepřímé**, které jsou zaměřeny na způsob osvojování látky (informací – kdy?, kde?, jak?, co?). K nim lze zařadit:
 - a) *strategie regulující vlastní proces učení*

- strategie posilující koncentraci k učení (např. vyloučení rušivých faktorů),
 - strategie plánování vlastního učení (např. určení konkrétních cílů, volba způsobu učení),
 - strategie posilující kontrolu vlastního učení (např. kontrola konkrétních dílčích cílů),
- b) *afektivní strategie*
- strategie posilující schopnost vnímat a vyjadřovat pocity (např. registrace signálů těla, diskutování o pocitech),
 - strategie k odbourávání stresu (např. uvolňovací strategie pomocí hudby),
 - strategie posilující zdravé sebevědomí.
- c) *sociální strategie*
- strategie posilující schopnost zeptat se na nejasnou informaci (např. kladení otázek),
 - strategie posilující spolupráci v kolektivu (např. společné učení se spolužáky),
 - strategie k posílení empatie (např. posilování schopnosti uvědomit si a respektovat pocity a názory jiných).
- d) *komunikativní strategie*
- strategie při užívání jazyka.

Jestliže se pro nás jedním z nejdůležitějších pedagogických cílů cizojazyčné výuky stane žák, jež se naučí autonomně osvojovat a používat cizí jazyk, musíme mnohem více dbát na zařazování témat, postupů a technik, které jsou mnohem více zaměřeny na **reflexi** jak daného jazyka a jeho fungování v komunikaci, tak vlastního procesu učení.

Rampillon (1997b, s. 175–178) v souvislosti s učebními strategiemi při osvojování cizího jazyka hovoří o tzv. *language awareness* ve smyslu metakognitivních reflexí o učení se cizímu jazyku. Vychází přitom původně z diskusí k dané problematice v rámci didaktiky angličtiny jako mateřského jazyka, jejíž výsledky se odrazily i v didaktice cizích jazyků. Dělí je na:

1. oblast lingvistickou (reflexe deklarativních znalostí)

Na tomto místě je osloveno osvojování jazykových prostředků (slovní zásoba, gramatika, výslovnost) a řečových dovedností (poslech a čtení s porozuměním, mluvený a psaný projev). Je třeba, aby se při osvojování výše uvedených dovedností kladl větší důraz na vytváření takových výukových situací, v nichž by si žáci ve větší míře mohli vytvářet hypotézy o mechanismech cílového jazyka, tyto pak ověřovat, kontrolovat, modifikovat a upřesňovat, což přispívá k jazykové flexibilitě a cizojazyčné autonomii.

2. oblast komunikativní (reflexe exekutivních znalostí)

Exekutivní vědomosti a dovednosti se vztahují k užívání cizího jazyka v komunikativních situacích. Lze k nim zařadit komunikační strategie, strategie řeči těla, strategie jazykové promluvy a tzv. strategie dominance (vztahující se k otázce manipulace a diskriminace pomocí verbálního projevu). Všechny tyto strategie napomáhají uvědomění si procesů, které probíhají při užívání jazyka.

3. oblast vlastního procesu učení (procedurální znalostí)

Rampillon ke strategiím tohoto typu řadí dále:

- podpůrné (nepřímé) strategie, jež mají především motivační a aktivizující funkci v souvislosti s individuálními předpoklady žáků. Pro to je nezbytné seznámit žáky se základními informacemi (např. o jejich učebních stylech, o časovém rozvrhu přípravy, o funkci a struktuře používaných učebních materiálů aj.),
- primární strategie při osvojování cizího jazyka, které výraznou měrou přispívají k tomu, že jsou jazykové vědomosti a dovednosti reaktivovány, vybavovány a transferovány,
- instrukční strategie, které pomáhají otázku uvědomování si učebních strategií řešit tím, že je žákům umožněna sebereflexe a reflexe jednotlivých kroků při osvojování si určitého učiva (např. pomocí komentáře k jednotlivým krokům při induktivním osvojování gramatického či lexikálního učiva).

3.2 Komunikativní jazykové činnosti a strategie

Hlavním cílem moderní komunikativně orientované jazykové výuky je dosažení komunikativní kompetence v jazyce. Proto je problematice komunikativní jazykové činnosti a komunikativním strategiím věnována zvláštní pozornost.

Uživatelé jazyka se musí zapojovat do komunikativních jazykových činností a ovládat komunikativní strategie, aby mohli vykonávat komunikativní úlohy. Strategie používá uživatel jazyka jako prostředky, jejichž pomocí mobilizuje a vyvažuje své možnosti k aktivování dovedností a postupů tak, aby vyhověl požadavkům, které na něj klade komunikace v rámci daného kontextu, a aby úspěšně dokončil úlohu co možná nejúplněji podle svého záměru. Komunikativní strategie by neměly být zjednodušeně chápány jako kompenzování jazykových nedostatků nebo nedorozumění v komunikaci.

Užívání komunikativních strategií je možno chápat jako uplatňování metakognitivních principů: plánovitá příprava, provedení, monitorování a pokus o vhodnější formulaci během různých typů komunikativních činností, tj. recepce, interakce, produkce a zprostředkování – mediace (srov. Společný evropský referenční rámec pro jazyky, 2002, s. 58). Na tomto místě

můžeme pod pojmem strategie rozumět přijetí určitého způsobu jednání, aby se maximálně zvýšila účinnost. Pod pojmem komunikativní strategie lze chápat:

1. Strategie produkce

Strategie produkce zahrnují schopnost mobilizovat vnitřní zdroje a přitom udržet v rovnováze různé kompetence v tom smyslu, že se využijí silné stránky a potlačí ty slabší tak, aby dostupný potenciál odpovídal danému charakteru úlohy. Aktivují se vnitřní zdroje, které zřejmě zahrnují vědomou *přípravu*, zvažují účinek různých stylů, *ohled na publikum* a v případě zjištěného nedostatku něco si vyhledat nebo požádat o pomoc. Při aplikaci strategií úspěchu se uživatel jazyka staví pozitivně k prostředkům, kterými disponuje: pomocí jednoduchého jazyka se vyjadřuje přibližně a obecně, užívá parafrázi nebo popisuje to, co chce říct, z různých stran – užívá tzv. kompenzační strategie. K strategiím produkce je třeba zařadit také uvědomělé monitorování úspěšnosti vzhledem k působení promluvy na partnera i vzhledem k vědomé autokorekci chyb.

2. Strategie recepce

Mezi strategie recepce patří rozpoznávání kontextu a znalostí okolního světa, které jsou pro něj důležité, a souběžná aktivizace příslušných schémat. Tato schémata vyvolávají očekávání, že to, co bude následovat, bude mít určitou skladbu a obsah. Postupně se tak vytváří představa o významu, jenž je právě vyjadřován, a vytváří se hypotéza o komunikativním záměru promluvy. Během procesu postupného přibližování se zaplňují možné mezery ve sdělení, aby se zpřesnila představa o významu a smyslu sdělení. Mezery vyplňované pomocí deduktivních technik mohou být způsobeny jazykovými nedostatky, špatnou kvalitou příjmu, nedostatečnou aktivizací asociovaných vědomostí aj. Prostřednictvím klíčových signálů přicházejících z vlastního textu i z kontextu se prověřuje účinnost vznikajícího modelu, aby se zjistilo, zda zapadá do aktivovaného schématu.

3. Interaktivní činnosti a strategie

V průběhu *ústní interakce* jsou soustavně využívány strategie spojení s recepcí a produkcí jazyka. Uplatňují se zde také skupiny kognitivních a kolaborativních strategií (strategie jazykové promluvy – discourse strategies), které se vztahují ke zvládnutí kooperace a interakce. Jde o střídání partnerů v promluvě, předávání slova, zformulování problému a stanovení přístupu, navržení a zhodnocení řešení, zopakování a shrnutí toho, k čemu se dospělo.

Interakce prostřednictvím psaného jazyka zahrnuje například následující

činnosti: předávání a výměnu poznámek, zápisů; korespondence; jednání o textech dohod, smluv; účast na konferencích pomocí Internetu.

4. Mediační strategie

Pojmem mediační činnosti se rozumí zprostředkovací role mezi partnery komunikace, kteří nejsou schopni si porozumět. Patří k nim ústní tlumočení, písemný překlad, shrnování a parafrázování textů v daném jazyce. *Mediační strategie* odrážejí různé způsoby, jak se vypořádat s využíváním omezených zdrojů pro zpracování informací a pro nalezení odpovídajícího významu. Tento proces může zahrnovat určitou míru předběžného plánování, aby si zprostředkovatel zorganizoval a co nejvíce rozšířil své možnosti (např. rozvíjení vlastních znalostí v dané oblasti), zaznamenávání možností překladu, překlenování mezer, kultivování jazykového projevu pomocí slovníků, konzultace s odborníky aj.

5. Strategie neverbální komunikace

Strategie neverbální komunikace jsou spojeny:

- a) s *praktickými úkony* doprovázejícími jazykové činnosti (např. ukázování rukou, pohledem, přikývnutím; zjevně pozorovatelné úkony, o kterých lze předpokládat, že jsou v rámci promluvy jasné; těchto úkonů se užívá spolu s deiktickými výrazy k označování předmětů, lidí atd.),
- b) s *paralingvistikou* (řečí těla), která se liší od praktických úkonů doprovázených jazykem tím, že je spojena s konvenčními významy, které se mohou v jednotlivých kulturách výrazně lišit. Jedná se o používání gest, mimiky, držení těla, očního kontaktu s partnery, tělesného kontaktu a proxemiky,
- c) s *extralingvistickými zvuky řeči*, které jsou nositeli významu (např. vyžadování ticha, vyjádření znechucení, nespokojenosti atd.),
- d) s *prozodickými vlastnostmi*, které vystupují v promluvě v roli konvenčního významu (např. kvalita a výška hlasu, melodie, přízvuk apod.).

Závěr

Empirické výzkumy v oblasti cíleného využívání učebních strategií ve vyučovacím procesu a jejich podílu na zvyšování efektivity učení ukazují v mnohých případech nejednoznačné výsledky. Nicméně lze závěrem uvést nejméně tři důvody, proč je problematika učebních strategií pro proces vyučování i učení důležitá:

1. Žáci, kteří si neosvojí žádné nebo neefektivní strategie učení zůstávají závislí na učiteli. Jsou odkázáni na to, jaká cvičení a úlohy jim učitel doporučí, aby si osvojili cizí jazyk. Nemají možnost volby individuálního přístupu k výběru úloh a jejich řešení, neboť se to nikdy nenaučili. Tato

- závislost na učiteli je v přímém protikladu k pedagogickým principům, jako jsou „samostatnost“, „emancipace“, „autonomní učení“.
2. Učíme se pro život a po celý život. V moderní společnosti je tento známý výrok velmi úzce spjat právě s osvojováním cizích jazyků, ať je to z důvodů osobních nebo profesních. A při osvojování každého nového jazyka je znalost vhodných a efektivních učebních strategií významnou pomocí. To znamená, že strategie se vyznačují vysokou mírou transferu (srov. Larkin, 1989, s. 297). To například znamená, že osvojí-li si žák efektivní strategie odhadu významu neznámého výrazu s pomocí kontextu při učení se němčině, může této strategie využít i při učení se angličtině.
 3. Stejně tak je důležité, aby si žáci uvědomili fakt, jaké strategie jsou pro ně nejen efektivní, ale i méně efektivní. V procesu učení se „jak se učit“ je dále nezbytné, aby si žáci uvědomili:
 - čemu se právě učí,
 - proč je to pro ně důležité,
 - co musí udělat, aby se tomu naučili,
 - jaké učební materiály mají k dispozici,
 - kolik času k tomu mají (srov. Bimmel, 1995, s. 17).

Literatura

- BIMMEL, P. Lernstrategien im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 1993, 1, s. 4–11.
- BIMMEL, P. RAMPILLON, U. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit. München: Goethe-Institut, 2000.
- BIMMEL, P. Lernstrategien im Deutschunterricht – Funktionen und Vermittlungsfragen. *Fremdsprache Deutsch*. Sondernummer, 1995, s. 16–21.
- BÖRNER, W., VOGEL, K. *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb*. Tübingen, 1994.
- JANÍKOVÁ, V., MICHELS-MCGOVERN, M. *Aspekte des Hochschulfachs Methodik und Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache im Überblick*. Brno, 2001.
- KEMMETER, L. *Multilingual gestütztes Vokabellernen im Gymnasialen Englischunterricht*. Frankfurt am Main, 1999.
- LARKIN, J. H. What Kind of Knowledge Transfers? In RESNICK, L. B. (ed.) *Knowing, Learning and Instruction*. Hillsdale, 1989, s. 283–305.
- LUKEŠ, D. K využití některých diagnostických metod v jazykovém vyučování. *Cizí jazyky*, 2002/2003, roč. 46, č. 1, 20–21.
- MAREŠ, J. *Styly učení žáků a studentů*. Praha: Portál, 1998.
- NODARI, C. Autonomfördernde Aufgaben im Fremdsprachenunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 10/1994 „Aufgaben und Übungsgeschehen“, s. 39–43.
- O'MALLEY, J. M., CHAMOT, A. U. *Learning Strategie in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.
- RAMPILLON, U. Lerntechniken. In BAUSCH, K. R., a kol. (ed.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke-Verlag, 1997a, s. 215–218.
- RAMPILLON, U. Be aware of awareness – oder: Beware of awareness? Gedanken zur Metakognition im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I. In RAMPILLON, U., ZIMMERMANN, G. *Strategien und Techniken beim Erwerb fremder Sprachen* Hueber: Ismaning, 1997b, 173–185.

- ROTH, G. Erkenntnis und Realität: Das reale Gehirn und seine Wirklichkeit. In SCHMIDT, S. (ed.) *Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am M.: Shurkamp, 1987, s. 229–255.
- RUBIN, J. What the "good language learner" can teach us. In *TESOL Quarterly*, 9/1975, 41–51.
- Společný evropský referenční rámec pro jazyky*. Překlad: Ivanová, J., Lenočková, A., Linková, J., Šimáčková, Š. Olomouc: Univerzita Palackého, 2002.
- STERNBERG, R. J. *Kognitivní psychologie*. Praha: Portál, 2002.
- WESKAMP, R. Unterricht im Wandel – Autonomes Fremdsprachenlernen als Konzept für schülerorientierten Fremdsprachenunterricht. In EDELHOFF, CH., WESKAMP, R. *Autonomes Fremdsprachenlernen*. München: Ismaning, 1999, s. 8–19.

JANÍKOVÁ, V. Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka. *Pedagogická orientace* 2003, č. 4, s. 89–102. ISSN 1211-4669.

Adresa autorky: PhDr. Věra Janíková, Ph. D., Pedagogická fakulta MU v Brně, katedra německého jazyka a literatury, Poříčí 7–9, 603 00 Brno