

LINGVODIDAKTIKA

POUŽÍVÁNÍ MATEŘŠTINY VE VÝUCE CIZÍHO JAZYKA: CO (NE)UKAZUJE VÝZKUM

*František Tůma, Institut výzkumu školního vzdělávání, Pedagogická fakulta
Masarykovy univerzity*

Abstract

The present study discusses the role of the mother tongue and English in English as a foreign (EFL) classes. In the empirical research, 13 video-taped lessons taught by expert EFL teachers were analyzed to quantify the use of English and Czech. As the comparison with the results of a similar study shows, English was more dominant in the expert teachers' lessons, yet Czech was also present in the classes. The outcomes display a considerable variation, which may raise questions about the adequacy of the methods used. Alternative research procedures are suggested at the end of the study.

Keywords

classroom interaction, mother tongue, foreign language, language teaching, code-switching.

Pozice mateřského jazyka ve výuce cizích jazyků patří mezi často diskutovaná témata, a to nejen mezi učiteli cizích jazyků, ale také mezi studenty učitelství, výzkumníky i laickou veřejností. Cílem tohoto článku je přispět do odborné diskuse zjištěními plynoucími z empirického výzkumu, ve kterém byla analyzována interakce ve výuce angličtiny u 13 učitelů expertů. Druhotným cílem je přispět k metodologické debatě týkající se výzkumu interakce ve třídě.

Ve studii se nejprve v teoreticko-přehledové části věnuji problematice používání mateřského a cílového jazyka ve výuce cizích jazyků. Dále uvádím stručný přehled výzkumů používání mateřského a cizího jazyka ve výuce. V následných částech představuji výzkumný design a výsledky výzkumu, který podává odpověď na otázku, jaké je ve zkoumaném souboru hodin učitelů expertů zastoupení českého a anglického jazyka. Zjištění diskutuji ve světle existujících výzkumů a upozorňuji na omezení provedených analýz. V závěru textu na vybrané ukázce z analyzovaných dat naznačuji směr, kterým by se mohly ubírat následné (více dialogicky orientované) analýzy.

Role mateřštiny ve výuce cizího jazyka

Tématu používání mateřštiny ve výuce cizího¹ jazyka se dotýká bezpočet odborných publikací, závěrečných prací i článků na internetu. Na mateřský a cizí jazyk budu nahlížet

1 V textu používám označení „cizí jazyk“ a „cílový jazyk“ synonymně pro označení jazyka, který není mateřský. Naopak s ohledem na česká kulturní specifika nerozlišuji mezi „cizím“ (foreign) a „druhým“ (second) jazykem.

pohledem kulturně-historické teorie činnosti jako na dva proti sobě stojící nástroje, které se vzájemně definují (bez „mateřského“ nejde vymezit „cizí“ a naopak) a jsou ve vzájemném protikladu (podrobněji k antinomiím viz např. Marková, 2007, s. 51–123). Naznačená kontradikce se projevuje na několika polích, například na vývoji vyučovacích metod, v teoriích osvojování cizího jazyka, v didaktické literatuře s doporučeními pro učitele, a samozřejmě přímo ve výuce.

Co se týče vývoje vyučovacích metod, kontradikce mezi používáním mateřského a cílového jazyka se projevuje především ve vyzdvihnutí role mateřského jazyka v gramaticko-překládové metodě a ve snaze potlačit mateřský jazyk ve výuce cizího jazyka v přímé metodě (k vývoji vyučovacích metod a přístupů viz např. Richards & Rodgers, 2001). Podobně se kontradiktorní povaha vztahu mezi používáním cílového a mateřského jazyka projevuje v pohledech na roli mateřštiny v různých teoriích osvojování cizího jazyka. Například v přirozeném přístupu (Natural Approach) Krashena a Terrelové mají žáci těžit především z tzv. srozumitelného vstupu (comprehensible input) v cílovém jazyce, který je nezbytnou podmínkou pro osvojování cizího jazyka. Naproti tomu lze poukázat na socio-kulturní teorii, podle které může být mateřský jazyk užitečným nástrojem v procesu učení se cizího jazyka (pro přehled teorií osvojování cizího jazyka viz např. Ellis, 2008).

Podobně rozporuplná je i didaktická literatura. Zde se zaměřím pouze na vybrané tuzemské a zahraniční texty týkající se výuky angličtiny². Jedním extrémem jsou doporučení (téměř) výhradně používat cílový jazyk. Například Atkinson uvádí, že „angličtina *musí* být hlavní jazyk ve třídě“ (1993, s. 6, pův. zvýraznění). Autor dále dodává, že „každá vteřina strávená používáním L1 [mateřského jazyka] je vteřinou nestrávenou používáním angličtiny! A každá vteřina se počítá!“ (Atkinson, 1993, s. 12). V podobném duchu pojednává o používání angličtiny ve výuce Willisová, v jejíž publikaci obsahuje sekce s nadpisem „Výstražný signál!“ toto doporučení: „Pokud vaši studenti začnou mluvit jejich vlastním [mateřským] jazykem bez vašeho dovolení, berte to jako výstražný signál. [...] Obecně to znamená, že je v hodině něco špatně, a je potřeba změnit aktivitu“ (Willis, 1981, s. xiv). Betáková ve své příručce s názvem *Angličtina učitele angličtiny* s podtitulem *Jak správně vést hodinu angličtiny v angličtině* uvádí, že

[...] ti učitelé, kteří si nejsou jisti svou úrovní angličtiny, často přejdou do češtiny a [...] cesta zpět je velmi složitá. Samozřejmě cesta použití češtiny pro vedení hodiny je pohodlná a bezpečná, ale neumožní žákům, aby si osvojovali cizí jazyk přirozenou cestou, a to je může výrazně znevýhodnit v jejich schopnostech používat angličtinu mimo třídu [...] (Betáková, 2006, s. 11).

Na druhou stranu existuje řada publikací, ve kterých je přítomnost mateřského jazyka ve výuce angličtiny vítána. Například Ur uvádí, že „neexistuje konkrétní důvod, proč zakázat používání mateřského jazyka ve třídě“ a dodává, že „mateřský jazyk pravděpodobně bude hrát důležitou roli v osvojování angličtiny“ (Ur, 2012, s. 6). Cooková tvrdí, že namísto toho, aby „vplížení se“ mateřštiny do výuky způsobovalo pocit viny, může být mateřština „úmyslně a systematicky použita ve výuce“ (Cook, 2001, s. 418). Podobně Choděra (2006, s. 123–125) pojednává o zásadě respektování mateřského jazyka.

2 Je třeba podotknout, že výběr následujících výroků je selektivní a má za cíl ilustrovat naznačenou kontradikci. Většina autorů volajících po (téměř) výhradním používání cizího jazyka dále ve svých textech připouští i používání mateřštiny; podobně proponenti mateřštiny upozorňují na důležitost používání cílového jazyka.

Na úrovni vlastní interakce se nastíněná kontradikce projevuje ještě zřetelněji – každé slovo, které účastníci hodiny angličtiny pronesou, může (resp. musí) být v angličtině nebo v mateřštině³. V tomto ohledu stojí cílový a mateřský jazyk proti sobě – v každý konkrétní moment lze mluvit jedním nebo druhým jazykem, žádná pozice „mezi“ pro daný moment neexistuje. Mezi jazyky lze samozřejmě přepínat a používat je v různém poměru.

Je tedy patrné, že napětí mezi používáním mateřského a cizího jazyka se projevuje v teoretické i praktické rovině. Logickým vyústěním tohoto rozporu jsou různé poměry těchto dvou jazyků, různé významy pronesené v jednotlivých jazycích a střídání jazyků/kódů (code-switching), kterým se již několik dekád věnuje empirický výzkum interakce ve třídě.

Zkoumání interakce ve třídě

Ke zkoumání interakce ve třídě existuje řada výzkumných metod, například observačně-quantifikační metody, etnografie, lingvistické přístupy, konverzační analýza a další. Na základě dvou přehledových studií lze tvrdit, že celkově v českém pedagogickém výzkumu převažují přístupy, pro které je charakteristická kvantifikace izolovaných jevů a nahlížení na interakci jako na mechanický přenos informace od mluvčího k posluchači. Tyto přístupy lze označit za monologické (Tůma, 2014a, 2014b). Výzkumu používání angličtiny a češtiny ve výuce angličtiny se z českých výzkumů věnují Najvar et al. (2011, s. 143–145; srov. Najvar, Janík, & Šebestová, 2013) a Betáková (2010). V zahraničí je rovněž tato tematika značně rozpracovaná (pro přehled viz např. Ellis, 2008, s. 803–806), o vývoji zkoumání používání mateřského a cizího jazyka a střídání kódů v mezinárodním kontextu pojednává např. Martin-Jonesová (1995), která tento výzkum rozděluje do tří období. V 70. letech převládaly kvantifikační studie dokumentující čas používání mateřského a cílového jazyka. Později se pozornost obrátila k mapování vyjádřených jazykových funkcí s ohledem na použití konkrétního jazyka. Ve třetím období se přidal sekvenční aspekt, tedy hledání charakteristik a významů sekvencí, v nichž mluvčí přepnuli z jednoho jazyka do druhého.

Z uvedených českých výzkumů plyne, že existuje značná variabilita v proporcí mateřštiny mezi zkoumanými učiteli, resp. vyučovacími hodinami. Vzhledem k zaznamenaným hodinám učitelů expertů (viz níže) lze považovat za zajímavé podívat se na zastoupení angličtiny a češtiny v jejich výuce a srovnat tato zjištění s existujícími výzkumy. Například výzkum *IVŠV videostudie anglického jazyka na druhém stupni základní školy* (dále v textu je budu označovat stručněji jako *IVŠV videostudie*), který provedli Najvar et al. (2011), deklaruje reprezentativnost výzkumného vzorku pro tři kraje a zahrnuje 79 vyučovacích hodin 25 učitelů.

Jeví se tedy jako zajímavé porovnat výskyt mateřštiny v reprezentativním vzorku hodin anglického jazyka se vzorkem zaznamenaných hodin angličtiny učitelů expertů, u nichž se dá předpokládat vysoká kvalita výuky. Cílem tohoto srovnání a dalších analýz interakce ve výuce u učitelů expertů je především přispět k rozkrytí některých charakteristik jejich výuky; cílem tohoto textu není uvádět konkrétní doporučení pro praxi. Druhotným cílem této studie je zamyslet se kriticky nad výzkumnou metodologií a nastinit možnosti dalšího výzkumu.

3 Problematiku dalších (cizích) jazyků zde ponechám stranou, stejně jako otázky míšení jazyků (language mixing).

Metodologie

Analyzované videozáznamy byly pořízeny ve druhé fázi sběru dat v rámci výzkumného projektu GAČR P407-11-0234 *Učitel expert, jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*. Zkoumaní učitelé prošli výběrem z první fáze, který proběhl po sestavení pořadí původních 30 učitelů expertů na základě dat zahrnujících charakteristiky expertnosti týkající se jejich výkonu ve třídě a jejich profesního vzhledu. Z 20 učitelů, kteří takto byli původně vybráni pro druhou fázi výzkumu, však čtyři učitelé odmítli ve výzkumu pokračovat⁴, ve druhé fázi výzkumu tedy pokračovalo 16 učitelů, z nichž byl u každého pořízen videozáznam jedné vyučovací hodiny. Nahrávku pořídil výzkumník s pomocí jedné kamery ze zadní a boční části třídy. Výsledky prezentované v této studii vycházejí z 13 videonahrávek výuky angličtiny⁵ učitelů expertů převážně na druhém stupni základní školy. Sběr dat proběhl na konci roku 2012 (pro podrobnosti o těchto a dalších metodologických aspektech viz Píšová et al., 2013, s. 61–92).

V rámci řešení výzkumného projektu byly pořízené videozáznamy použity jako podklad pro stimulované vybavování s cílem získat data o myšlení učitelů ve výuce a o výuce (pro výsledky viz Píšová et al., 2013, s. 136–165). Předkládaná studie tedy využívá pořízené videozáznamy pro jiný účel (tj. analyzuje je z hlediska používaného jazyka a interakce), čímž také může přispět ke stavu poznání o expertnosti.

Transkripce záznamů proběhla v souladu s konvencemi použitými v IVŠV videostudiích (Najvar et al., 2011, s. 99). Následná analýza byla vedena výzkumnou otázkou: Jaké je ve zkoumaném souboru hodin učitelů expertů zastoupení českého a anglického jazyka? Konkrétněji lze tuto otázku rozložit na dvě dílčí podotázky: Kolik času stráví učitelé a žáci mluvením anglicky a česky? Kolik slov pronesou česky a anglicky?

Vzhledem k požadavku srovnatelnosti byla analýza provedena kvantitativně v souladu s postupy použitými v IVŠV videostudiích (Najvar et al., 2011, s. 143–145). První výzkumná podotázka je zodpovězena na základě výsledků rozkladu videozáznamu na 10-vteřinové intervaly a přiřazením⁶ jedné z hodnot kategoriálního systému každému intervalu. Kategoriální systém je převzat z IVŠV videostudií a ve stručnější podobě jej uvádím v tabulce 1. Druhá výzkumná podotázka byla zodpovězena prostou kvantifikací slov v angličtině a češtině, přičemž česká vlastní jména (především jména žáků ve vokativu) byla přiřazena k tomu jazyku, v němž probíhala předcházející část dané promluvy.

Výsledky a jejich srovnání s jinými českými výzkumy

Souhrnná deskriptivní statistika výstupů analýzy časových intervalů je uvedena v tabulce 2. Vyplývá z ní, že převažujícím jazykem ve výuce byla angličtina (průměrně probíhalo čistě anglicky 27,6 minut výuky), čistě v češtině probíhaly průměrně čtyři minuty. Ve srovnání s výsledky IVŠV videostudie je u zkoumaného souboru vyučovacích hodin výrazně

4 Důvody byly různé, jednalo se o odchod na mateřskou dovolenou, vyšší pracovní vytížení nebo komplikace spojené s pořizováním videozáznamu výuky.

5 V rámci výzkumu byly ve druhé fázi pořízeny ještě tři hodiny výuky německého jazyka, tato studie se však zaměřuje výhradně na výuku angličtiny.

6 Děkuji tímto Petru Najvarovi za poskytnutí nakódovaného záznamu jedné hodiny z IVŠV videostudií, na které jsem měl možnost se zacvičit v aplikaci kategoriálního systému na jiných datech.

nižší (i když ne ve všech hodinách nulové, viz tabulka 2) zastoupení češtiny ve prospěch vyššího zastoupení angličtiny – zatímco v souboru hodin, který analyzovali Najvar et al. (2011, s. 143), průměrně probíhala výuka pouze v angličtině zhruba 13 minut, v souboru analyzovaných hodin učitelů expertů se na základě srovnání průměrů jednalo o dvojnásobek (viz tabulka 2). Zajímavé je také relativně vyšší zastoupení skupinové práce a kategorie „mix 50 na 50“ ve výuce učitelů expertů v porovnání s výsledky Najvara et al. (2011, s. 143).

Tabulka 1: Kategoriální systém pro analýzu časových intervalů (zestručněno podle Najvar et al., 2011, s. 142)

Kategorie	Popis
česky	Veřejná komunikace učitele se žáky nebo mezi žáky probíhá v českém jazyce.
mix s převahou češtiny	Byl použit jak český, tak i anglický jazyk, použití češtiny je ale nad 50 % použitých slov.
mix 50 na 50	Byl použit jak český, tak i anglický jazyk, přičemž nelze rozhodnout, který jazyk byl použit dominantně (často rozhoduje i shodný počet slov v obou jazycích). Může se jednat o situace, kdy učitel zkouší slovíčka, případně ihned překládá své instrukce, do vět v jednom jazyce vkládá slova z druhého jazyka.
mix s převahou Aj	Byl použit jak anglický, tak i český jazyk, použití angličtiny je ale nad 50 % použitých slov.
anglicky	Veřejná komunikace učitele se žáky nebo mezi žáky probíhá v anglickém jazyce.
skupinová práce	Za skupinovou práci považujeme pro tuto analýzu situace, kdy mají žáci mezi sebou anglicky hovořit (např. zjišťování chybějící informace, příprava a nácvik rozhovoru). Podstatou zadaného úkolu může být i psaní, výsledkem ale musí být souvislý text v anglickém jazyce, který vznikl kooperací jednotlivých žáků.
ticho/psaní	Neprobíhá žádná veřejná komunikace. Žáci často samostatně plní zadaný úkol (např. doplňování gramatických cvičení, příprava vět, tiché čtení textu, písemné zkoušení), učitel často kontroluje činnost žáků, může probíhat individuální komunikace učitele s určitým žákem, která ale není určena pro celou třídu.

Tabulka 2: Výsledky analýzy časových intervalů (v min)

Kategorie	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
česky	0,0	20,2	4,0	5,4
mix s převahou češtiny	0,0	5,0	1,7	1,6
mix 50 na 50	0,0	9,5	3,4	3,2
mix s převahou Aj	0,5	6,3	2,6	2,1
anglicky	7,3	45,5	27,6	11,4
skupinová práce	0,0	16,8	4,1	4,6
ticho/psaní	0,3	10,5	2,2	2,7

Co se týče počtů slov, ve zkoumaných hodinách zaznělo z úst učitelů průměrně 2676 slov, z nichž je průměrně 2094 anglicky a 581 česky. Tyto údaje lze srovnat s údaji z IVŠV videostudie, podle kterých učitelé vyslovili průměrně 2500 slov, z nichž je v průměru 1163 anglicky a 1455 česky (Najvar et al., 2011, s. 143–144).

Žáci ve výuce učitelů expertů naproti tomu v průměru produkují 697 slov, což je srovnatelné s produkcí žáků v IVŠV videostudii, avšak zastoupení angličtiny v žákovských promluvách je ve výuce učitelů expertů vyšší (556 slov ve zkoumaném souboru oproti 408 slovům dle Najvar et al., 2011, s. 144). Podrobnější výsledky analýzy výuky učitelů expertů jsou uvedeny v tabulce 3.

Tabulka 3: Počty slov pronesených učiteli a žáky ve výuce

	Minimum	Maximum	Průměr	Sm. odchylka
Učitel anglicky	1029	3512	2094	766
Učitel česky	3	2402	582	692
Žáci anglicky	229	1292	556	304
Žáci česky	5	462	142	135

Při vyhodnocování a srovnávání průměrů je třeba upozornit na velké rozdíly mezi jednotlivými hodinami, což ukazují minima, maxima a směrodatné odchylky. Značná variabilita se projevila jak v předkládaném výzkumu, tak v IVŠV videostudiích (Najvar et al., 2011, s. 144). Na určitou variabilitu poukazuje také Betáková (2010, s. 197–198), v jejímž výzkumu například u učitelky B byla hodina vedena převážně v angličtině, avšak učitelka používala češtinu pro vyjasnění gramatiky a lexika a také pro některé komentáře. V kontrastu s tím jsou výstupy analýzy výuky učitelky C, jejíž hodina byla vedena převážně v češtině.

Jak naznačují tabulky 2 a 3, mezi hodinami učitelů expertů jsou značné rozdíly. Za jeden extrém lze považovat hodinu učitelky ve výzkumu označené⁷ číslem 6, jejíž hodina probíhala téměř výhradně v angličtině (učitelka z celkových 3515 slov pronesla pouze tři česky, žáci z celkových 1292 slov řekli pouhých 5 v češtině), druhým extrémem je hodina učitelky s číslem 21, ve které se čeština prosazovala znatelně více (z 3431 slov učitelka pronesla 2402 česky, žáci z celkových 1115 slov vyslovili česky 462 slov). Při sledování těchto hodin je však evidentní jejich různá organizační, tematická a didaktická zacílenost – v hodině učitelky 6 bylo relativně méně žáků, učitelka s nimi nejdříve v kroužku diskutovala, poté pracovala s nápady žáků, kteří následně četli texty ve dvojicích. V kontrastu s tím je hodina učitelky 21, která v první části vedla převážně frontální výuku zaměřenou na (do)vysvětlení a procvičení gramatiky (výslovnost minulého tvaru pravidelných sloves, krátké odpovědi na otázky) a ve druhé části hodiny se žáci přesunuli do počítačové učebny, kde gramatiku procvičovali samostatně na počítačích. Uvedené charakteristiky uvádím pouze jako jednu z interpretací zjevného kontrastu, na jednotlivé situace a použití jazyka v nich se prezentovaný výzkum nezaměřoval. Tím se dostávám k omezením vyplývajícím z použité metody, resp. paradigmatického ukotvení prezentovaných analýz.

7 Jak bylo naznačeno v oddíle Metodologie, výzkumu se v první fázi zúčastnilo 30 učitelů označených čísly 1–30, z nichž ve druhé fázi výzkumu pokračovalo třináct angličtinářů s čísly 6, 7, 10, 11, 13, 14, 19, 21, 22, 25, 27, 28 a 29.

Co výzkum neříká?

Kategorizace uměle vytvořených časových intervalů do jedné z předem připravených kategorií nebo přiřazování verbální produkce učitelům a žákům, jak byly uplatněny v prezentovaných analýzách, jsou typické znaky monologismu (srov. Tůma, 2014a, 2014b). Hlavní výhodou takových analýz je jejich relativní snadnost a také možnost přepočtu výstupů na čísla, která mohou na někoho působit objektivněji a vědecktěji než obšírné slovní interpretace. Na druhou stranu, jak jsem naznačil v odstavci výše, uvedená čísla jsou souhrnná za celé hodiny a analýzy vůbec nepostihují charakter situací, komunikované obsahy a záměry, návaznosti promluv nebo okolnosti střídání angličtiny a češtiny. Pokud by analýza reflektovala alespoň nějaké tyto aspekty, přiblížila by se více dialogickému chápání interakce (srov. Tůma, 2014a, 2014b). Svým současným charakterem však spadá do prvního období výzkumu interakce používání více jazyků v interakci, jak nastiňuje Martin-Jonesová (1995, viz výše). Funkční a sekvenční hledisko v analýze zcela chybí.

Abych ilustroval funkční a sekvenční přístup k datům z interakce ve třídě, vybral jsem krátkou epizodu z výuky učitelky ve výzkumu označené číslem 27. V datovém úryvku učitelka s žáky kontroluje výsledky krátkého kvízu (učitelka předtím zadávala otázky cílené na měsíce nebo dny, případně říkala různé časové údaje, přičemž žáci měli za úkol samostatně napsat odpovědi nebo odpovídající údaje do sešitů). Hranaté závorky v transkriptu značí souběžně pronesené promluvy, U označuje učitelku, T znamená třída (tedy učitelka i žáci), Z žák a ZZ žáci. Tučný řez písma označuje češtinu.

- 01 U: Ehm. What was the first question? Which is the tenth
 02 month of the year?
 03 It's everybody?
 04 ZZ: October.
 05 U: Yes. It's October. Fine. Ehm. March, April and May? This is
 06 T: Spring.
 07 U: Spring, yes, aha. Today is?
 08 ZZ: Wednes[day.]
 09 U: [Wednesday]. Christmas Eve?
 10 T: December.
 11 U: December the twenty-fourth.
 12 Z: **A může to být paničelko naopak?**
 13 U: Yes, of course. The twenty-fourth of Dec[ember]
 14 Z: **[Paničelko], když mám jenom**
 15 **de ehm decem December, tak?**
 16 U: December, it in December it's fine. December. In December it's
 17 fine. Fine, ehm what's the time? And I said it was eleven and eight.
 19 Eight past eleven.
 20 Z: **Nevadí, když jsem to přehodila?**
 21 U: **To vadí, to je problém. Přehodit nemůžeš.** Ehm These were ehm
 22 problems. Number six was ((zkráceno))

Z ukázky je patrné, že převažující jazyk je angličtina, čeština se vyskytuje pouze ve čtyřech replikách, z nichž je jedna (řádek 21–22) částečně v angličtině. Monologicky orientovaná analýza by se zaměřila na kvantifikaci počtu slov nebo výpočet času, který zabírá angličtina a čeština, uvedený postup je však velmi povrchní, jak je evidentní z výsledků výše.

Pokud by se analýza měla zaměřit na funkční alokaci angličtiny a češtiny, bylo by potřeba izolovat jednotlivé akty a každému z nich přiřadit komunikační funkci. Při pohledu na žákovské repliky v češtině (řádky 12, 14–15 a 20) je zřejmé, že všechny tři jsou cílené na vyjasnění toho, co se počítá za správnou odpověď (žáci napsali odpověď obráceně nebo v kratší formě, než předtím zaznělo). Učitelka pronesla česky pouze sedm slov (řádek 21), kterými sděluje, že přehození hodin a minut v časovém údaji není přípustné. Analýzu v duchu nastíněného funkčního mapování provedla Betáková (2010, s. 308). Výstupem jsou opět frekvence výskytů jednotlivých funkcí realizovaných v češtině nebo angličtině, avšak výstupy takové analýzy jsou mnohem hlubší než ty prezentované v tabulkách 2 a 3, protože alespoň naznačují, k čemu účastníci interakce používali angličtinu a k čemu češtinu.

Dialogicky orientovaná analýza by se mohla zaměřit na sekvenční uspořádání dané epizody. Z tohoto úhlu pohledu je velmi zajímavé střídání jazyků (kódů). Při pohledu na ukázku je evidentní, že jazykem interakce je angličtina, z níž je třikrát přepnuto do češtiny (řádky 12, 14 a 20) a následně třikrát zpět do angličtiny. Přepnutí do češtiny je v dané ukázce vždy iniciováno žáky. V prvních dvou případech učitelka reaguje následným přepnutím zpět do angličtiny (řádky 13 a 16), čímž se vrací k původnímu jazyku interakce. V posledním případě však reaguje česky a k přepnutí zpět do angličtiny dojde až uprostřed její repliky (řádky 21–22). K přepnutí dojde po zodpovězení otázky žáka, v angličtině pak pokračuje v kontrole dalších položek v kvízu. Proč jsou první dva případy přepínání do češtiny odlišné od třetího? Odpověď leží v navazujících replikách učitelky (odtud „sekvenční“ pohled) – v prvních dvou případech učitelka alternativní odpověď žáků přijala, zatímco ve třetím případě (řádek 21) byla alternativní odpověď učitelkou odmítnuta. K přepnutí zpět do jazyka interakce (tj. do angličtiny) ve třetím případě došlo až po odmítnutí alternativní odpovědi žáka.

Podle Auera (1995) přepnutí z jednoho jazyka do druhého může souviset, mimo jiné, s kontextualizací změny tématu nebo typu činnosti. Žáci přepnutím do češtiny signalizovali dotaz na správnost své odpovědi, což lze brát jako odbočku od společného procházení správných odpovědí, a učitelka se přepnutím zpět do angličtiny orientovala zpět k jazyku interakce a pokračovala ve společné kontrole. V prvních dvou výskytech češtiny alternativní odpovědi přijala, v třetím případě alternativní odpověď odmítla; bylo by možné spekulovat, zda v těchto sekvenčních konstelacích může použití angličtiny a češtiny souviset s preferovanou resp. nepreferovanou odpovědí na žákovskou odbočku realizovanou přepnutím do češtiny. K tomu je potřeba analyzovat další obdobné výskyty v datovém souboru, což bude předmětem dalšího výzkumu.

V uvedené ukázce bylo do češtiny a zpět do angličtiny přepínáno systematicky, což naznačuje, že (re)produkce střídání kódů je systematická (srov. Auer, 1995). V českém prostředí se však z tohoto hlediska používání angličtiny a češtiny zatím nikdo nevěnoval (Tůma, 2014a; srov. Martin-Jones, 1995).

Závěr

Ve studii jsem se zabýval používáním mateřského a cílového jazyka ve výuce angličtiny. Nastínil jsem možný kontradiktorní vztah mezi těmito jazyky a poukázal na reflexi této kontradikce v literatuře. Prezentované výsledky kvantitativních analýz na datech z 13 hodin angličtiny vedených učiteli experty potvrdily uvedenou kontradikci – angličtina sice byla dominantním jazykem, avšak distribuce češtiny v jednotlivých hodinách se značně lišila. Při srovnání s ostatními výzkumy provedenými v České republice (Betáková, 2010; Najvar et al., 2011) se zdá, že ve výuce učitelů expertů je zastoupení angličtiny vyšší, avšak výskyt češtiny není nulový. Výsledky tedy naznačují, že mateřský jazyk ve výuce své opodstatnění má, na což lze usuzovat z expertnosti učitelů, jejichž výuka byla zkoumána.

Hlavním limitem prezentované analýzy je její monologické ukotvení, které neumožnilo zachytit role mateřského a cílového jazyka a poskytlo pouze povrchní deskripci. V poslední části příspěvku jsem na datovém úryvku naznačil, jak by bylo možné hlouběji uchopit podstatu používání mateřštiny a angličtiny ve výuce, resp. podstatu přepínání kódů, pomocí sekvenční (konverzační) analýzy. Naznačený směr je v souladu s dialogismem, který není v českém pedagogickém výzkumu interakce ve třídě zatím příliš uplatňován (Tůma, 2014a, 2014b). Vzhledem k omezeným možnostem poznání, které nabízí monologismus při aplikaci na přirozeně probíhající interakci, a při srovnání s vývojem výzkumu interakce ve třídě v zahraničí (např. Martin-Jones, 1995), se jeví jako žádoucí orientovat se více na funkční a sekvenční aspekty interakce, což měl tento text také za cíl demonstrovat.

Poděkování

Vznik tohoto článku byl podpořen z projektu „Zaměstnáním čerstvých absolventů doktorského studia k vědecké excelenci“ (CZ.1.07/2.3.00/30.0009).

Literatura

- ATKINSON, David. *Teaching monolingual classes*. London : Longman, 1993.
- AUER, Peter. The pragmatics of code-switching: A sequential approach. In: MILROY, L., MUYSKEN, P. ed. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995, s. 115–135.
- BETÁKOVÁ, Lucie. *Angličtina učitele angličtiny*. Plzeň : Fraus, 2006.
- BETÁKOVÁ, Lucie. *Discourse and interaction in English language teaching*. Praha : Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 2010.
- COOK, Vivian. Using the First Language in the Classroom. *Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, roč. 57, č. 3, 2001.
- ELLIS, Rod. *The study of second language acquisition*. 2. vyd. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- CHODĚRA, Radomír. *Didaktika cizích jazyků: Úvod do vědního oboru*. Praha : Academia, 2006.
- MARKOVÁ, Ivana. *Dialogičnost a sociální reprezentace: Dynamika mysli*. Přel. Helena ŠOLCOVÁ. Praha : Academia, 2007.

- MARTIN-JONES, Marilyn. Code-switching in the classroom: Two decades of research. In: MILROY, L. a MUYSKEN, P. ed. *One speaker, two languages: Cross-disciplinary perspectives on code-switching*. Cambridge : Cambridge University Press, 1995.
- NAJVAR, Petr, JANÍK, T., ŠEBESTOVÁ, S. The language of communication in English classrooms in the Czech Republic: Mixing languages. *Pedagogická orientace*, roč. 23, č. 6, 2013.
- NAJVAR, Petr, NAJVAROVÁ, V., JANÍK, T., ŠEBESTOVÁ, S. *Videostudie v pedagogickém výzkumu*. Brno : Paido, 2011.
- PIŠOVÁ, Michaela, HANUŠOVÁ, S., KOSTKOVÁ, K., JANÍKOVÁ, V., NAJVAR, P., TŮMA, F., *Učitel expert: jeho charakteristiky a determinanty profesního rozvoje (na pozadí cizojazyčné výuky)*. Brno : Masarykova univerzita, 2013.
- RICHARDS, Jack C., RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge : Cambridge University Press, 2001.
- TŮMA, František, Dialogism and classroom interaction in English language teaching: A review of Czech research. *Pedagogická orientace*, roč. 24, č. 6, 2014a.
- TŮMA, František. Dialogismus a výzkum interakce ve třídě: přehledová studie (1990–2012). *Pedagogika*, roč. 64, č. 2, 2014b.
- UR, Penny. *A course in English language teaching*. 2. vyd. Cambridge : Cambridge University Press, 2012.
- WILLIS, Jane. *Teaching English through English: A course in classroom language and techniques*. London : Longman, 1981.