

**Univerzita Karlova v Praze**

**Filozofická fakulta**

Ústav českého jazyka a teorie komunikace

# **Diplomová práce**

Bc. Markéta Tůmová

**Tandemová metoda při výuce češtiny jako cizího jazyka**

Tandem Method in Teaching Czech as Foreign Language

Praha 2015

Vedoucí práce: doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

## **Zadání diplomové práce**

**Jméno a příjmení studenta:** Bc. Tůmová Markéta

**Fakulta:** Filozofická fakulta

**Studijní program:** Učitelství pro střední školy

**Studijní obor:** Učitelství češtiny jako cizího jazyka

**Druh studia:** navazující magisterské

**Forma studia:** prezenční

**Název práce v češtině:** Tandemová metoda při výuce češtiny jako cizího jazyka

**Název práce v angličtině:** Tandem Method in Teaching Czech as Foreign Language

**Vedoucí práce:** doc. PhDr. Milan Hrdlička, CSc.

### **Anotace:**

Práce se zabývá metodou tandemu jako novou alternativní metodou výuky cizího jazyka. Na základě popisu specifik metody a průzkumné sondy shrnuje její výhody a možnosti uplatnění. Přínosem práce jsou lingvodidaktická pravidla, která mohou pomoci zkvalitnit tandemovou výuku a zpřístupnit metodu učitelům a lektorům.

### **Anotation:**

This diploma thesis analyses the tandem method as a new and alternative method for foreign language teaching. The description of the specifics of the method together with the findings of our research enable us to summarize advantages and disadvantages of the method and its possible applications. Additional contribution of the research results is a set of recommendations that can improve the quality of the tandem language learning.

### **Klíčová slova:**

Cizí jazyk čeština, výuková metoda, učení se v tandemu, skupinová práce, přeshraniční spolupráce.

### **Keywords:**

Czech as foreign language, teaching method, tandem learning, group work, cross-border cooperation.

### **Zásady pro vypracování:**

Současná situace v lingvodidaktice o problematice nabývání znalosti jinojazyčného kódu; pojednání o vybraných metodách.

Specifika výuky v tandemu, charakteristika metody. Příklady aplikace metody u nás a v zahraničí, s důrazem na českoněmecké příhraničí.

Průzkumná sonda mezi studenty využívajícími metodu tandemu.

Formulace lingvodidaktických doporučení pro praxi.

## Studijní literatura:

BITTL, Karl-Heinz a MOREE, Dana. *Dobrodružství s kulturou: transkulturní učení v česko-německé práci s mládeží*. Regensburg: Koordinierungszentrum Deutsch-Tschechischer Jugendaustausch Tandem, 2007.

BEJLKOVÁ, Hana et al. *Feel Špáß! : [česko-německá jazyková animace = deutsch-tschechische Sprachanimation*. Plzeň: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, 2008.

*Tandem* [online]. [Plzeň]: Koordinační centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, [2003]- [cit. 2013-10-28]. Dostupné z: <http://www.tandem.adam.cz>.

JÍRA, Otakar a HOFFMANN, Otto. *Evaluace desetileté činnosti Koordinačního centra česko-německých výměn mládeže Tandem Plzeň*. Praha: Národní institut dětí a mládeže, 2007. 36 s. ISBN 978-80-86784-57-1.

HLADÍLEK, Miroslav. *Kapitoly z obecné didaktiky a didaktiky vzdělávání dospělých*. Vyd. 2., přeprac. Praha: Univerzita Jana Amose Komenského, 2009.

DOLEŽALOVÁ, Jana, ed. a VRABCOVÁ, Daniela, ed. *"Kompetence učitele na pozadí současné kurikulární reformy": (sborník ze 4. konference k otázkám didaktiky)*. Vyd. 1. Hradec Králové: Gaudeamus, 2006.

SOULKOVÁ, Jana. *Identifikace a výběr metod a forem práce učitele: závěrečná práce "studium Koordinátor školního vzdělávacího programu": období od 4. října 2006 do 16. dubna 2008*. Vyd. 1. Praha: Národní institut pro další vzdělávání, 2008.

FILIPOVIĆ, Rudolf, ed. *Active methods and modern aids in the teaching of foreign languages*. London: Oxford University Press, 1972. 25, 231 s. Language and Language Learning; 32.

KUGLER, Anna, NIKLAS, Juliane a RENNER, Regina. *Landeskunde Tschechien*. 2. überarb. und erw. Aufl. Regensburg: Tandem, 2010.

MARÁDOVÁ, Eva. *Rozvíjení multikulturního porozumění*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta, 2006.

CHODĚRA, R.; RIES, L. aj. 2000. *Výuka cizích jazyků na prahu nového století (II)*. 1. vydání. Ostrava: Ostravská univerzita – Pedagogická fakulta, 2000.

HENDRICH, J. a kol. 1998. *Didaktika cizích jazyků*. 1. vydání. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1988.

*Common European Framework of Reference for Languages*. Council of the European Union. 2001. Dostupné z: [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework\\_en.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_en.pdf)

BENEŠ, E. a kol. *Metodika cizích jazyků*. 1.vyd. Praha: SPN, 1971.

ČECHOVÁ, M., STYBLÍK, V. *Čeština a její vyučování*. Praha: SPN, 1998.

HRDLIČKA, M. *Cizí jazyk čeština*. 1. vyd. Praha, ISV nakladatelství, 2002.

CHODĚRA, R. *Didaktika cizích jazyků na přelomu staletí: metadidaktika, humanizace, alternativní metody, počítače*. Rudná u Prahy: Editpress, 2001.

JELÍNEK, S. a kol. *Metodické problémy vyučování cizím jazykům*. 2. vyd. Praha: SPN, 1980.

PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 1997.

ŠEBESTA, K. *Od jazyka ke komunikaci: didaktika českého jazyka a komunikační výchova*. Praha: Karolinum, 2005.

ŠIMEČKOVÁ, Alena. *O němčině pro Čechy*. Vyd. 2., upr. Jinočany: H & H, 1996.

BENEŠ, Eduard a kol. *Metodika cizích jazyků: Angličtiny, francouzštiny, němčiny: Vysokošk. učebnice*. 1. vyd. Praha: SPN, 1971. 267, [1] s. Učebnice pro vys. školy.

V Praze dne: 26. října 2013

Podpis:

*Na tomto místě bych ráda poděkovala doc. PhDr. Milanu Hrdličkovi, CSc., za vedení mé práce a za cenné připomínky. Děkuji také Mgr. Janě Dolenské za ochotu a pomoc při organizaci tandemových setkání v Ústavu bohemistických studií, Mgr. Petře Sadílkové za odborné připomínky a pomoc při tvorbě dotazníků pro výzkum a v neposlední řadě všem respondentům, kteří se výzkumu zúčastnili. Rodině a přátelům děkuji za podporu.*

*Prohlašuji, že jsem tuto diplomovou práci vypracovala samostatně a výhradně s použitím citovaných pramenů, literatury a dalších odborných zdrojů. Práce nebyla využita v rámci jiného vysokoškolského studia či k získání jiného nebo stejného titulu.*

*V Praze, dne 17. srpna 2015*

.....  
*Bc. Markéta Tůmová*

## **Abstrakt**

Diplomová práce se zabývá tandemovou metodou při výuce češtiny jako cizího jazyka. Jedná se o učení jazyků ve dvojici nebo v malé skupince studentů s různými mateřskými jazyky. Práce sestává z teoretické a empirické části.

V teoretické části popisujeme společenská, didaktická a lingvodidaktická východiska metody a blíže metodu charakterizujeme. Shrnutí příkladů úspěšné aplikace metody v zahraničí a v České republice poukazuje na potenciální možnosti dalšího využití metody u nás.

Pro účely výzkumu jsme organizovali výuku s tandemovou metodou, pro sběr dat bylo využito dotazníkové šetření. Na základě získaných dat nalézáme hlavní přínosy a limity metody. Pro zájemce z řad lektorů i studentů formulujeme lingvodidaktická doporučení pro aplikaci metody ve výuce a navrhneme konkrétní oblasti využití metody v praxi.

### **Klíčová slova**

Cizí jazyk čeština, výuková metoda, učení se v tandemu, skupinová práce, přeshraniční spolupráce.

## **Abstract**

The diploma thesis deals with tandem method in teaching Czech as a foreign language. It is a language learning in pairs or in a small group of students with different mother languages. The thesis consists of two parts, theoretical and empirical.

In the theoretical part social, didactic and lingvodidactic ways out of tandem method are described and we also specified the method. The summary of examples of the successful application of the method abroad and in the Czech Republic points to other possibilities of its utilization in our country.

We organized lessons with using tandem method to do research. A questionnaire survey was used to obtain data. Basic benefits and limits of the method were found based on the data collection. For those interested in the method we form lingvodidactic recommendation for application of the method in teaching. We also propose the specific practical areas in which the method can be used.

## **Keywords**

Czech as foreign language, teaching method, tandem learning, group work, cross-border cooperation.



## Obsah

1	Úvod.....	11
2	Vymezení tandemové metody ve výuce cizích jazyků.....	13
3	Výzkum: východiska, cíle a předpokládaný přínos.....	15
4	Evropská jazyková politika: cíle a jejich plnění.....	17
5	Pedagogické koncepce a tandemová metoda.....	22
6	Problematika nabývání znalosti jinojazyčného kódu.....	31
6.1	Nabývání znalosti jinojazyčného kódu.....	31
6.2	Podmínky pro rozvoj komunikační kompetence.....	33
6.3	Vyučovací metody v lingvodidaktice: stručný nástin vývoje.....	33
7	Bližší charakteristika metody a příklady její aplikace.....	38
7.1	Charakteristika vybraných prvků tandemové metody.....	39
7.2	Metody výuky cizích jazyků blízké tandemu nebo s podobnými prvky.....	42
7.2.1	Princip přirozeného střídání/doplňování mateřského a cílového jazyka.....	43
7.2.2	Hledisko interakční a psychologické.....	44
7.2.3	Hledisko prezentace mluvnické látky.....	45
7.2.4	Motorická reakce jako ověření porozumění.....	45
7.2.5	Hledisko situačního zakotvení.....	46
7.2.6	Důraz na interkulturní přístup.....	46
7.3	Současná situace využívání metody tandemu a jak vypadá metoda v praxi.....	49
7.3.1	Situace v zahraničí.....	50
7.3.2	Situace v České republice.....	53
8	Organizace tandemových setkání pro účely této práce.....	58
8.1	Dotazníky a jejich zpracování.....	58
9	Realizace tandemové metody pro účely výzkumu této práce.....	60
9.1	Role lektora a organizace.....	60
9.1.1	Stanovení cílové skupiny studentů.....	61
9.1.2	Vstupní úroveň cílového jazyka.....	62
9.1.3	Posouzení vhodnosti metody pro konkrétní jazyky.....	67
9.1.4	Přihlašování zájemců na tandemová setkání.....	67

9.1.5	Sestavení dvojic .....	68
10	Spolupráce v tandemu .....	73
10.1	Pracovní listy .....	73
10.1.1	Zadání a úlohy .....	75
10.1.2	Témata .....	78
10.2	Chyby a zpětná vazba .....	81
10.3	Střídání jazykových kódů .....	87
11	Celkové hodnocení tandemové metody .....	91
11.1	Vhodnost metody .....	91
11.2	Přínos a překážky .....	93
12	Možnosti uplatnění tandemové metody v ČR .....	99
13	Závěr .....	102
14	Bibliografie .....	104
A.	Obsah příloženého CD .....	109
B.	Pracovní listy .....	110
B.1.	Pracovní list 15. 4. 2015 .....	110
B.2.	Pracovní list 20. 5. 2015 .....	114
B.3.	Pracovní list 3. 6. 2015 .....	121
B.4.	Pracovní list 10. 6. 2015 .....	127
C.	Dotazníky .....	133
C.1.	Dotazník 15. 4. 2015 .....	133
C.2.	Dotazník 20. 5. 2015 .....	137
C.3.	Dotazník 3. 6. 2015 .....	141
C.4.	Dotazník 10. 6. 2015 .....	145
D.	Ukázka inzerátu pro tandemové setkání .....	149

# 1 Úvod

Tandemová metoda výuky cizích jazyků přináší do lingvodidaktického oboru nový, alternativní způsob využití komunikativního prvku. Vychází z komunikační metody, přičemž využívá potenciálu dvojjazyčné interakce mezi rodilými mluvčími různých jazyků.

Při výběru tématu nás inspirovaly zkušenosti s organizací česko-německých tandemových setkání ve spolupráci s libereckou pobočkou ÚJOP UK.<sup>1</sup> Liberec se nachází v tzv. Euroregionu Nisa<sup>2</sup>, který byl založen s cílem sbližovat sousedící země ve společném a kulturním životě. Sdružení usiluje mimo jiné o zlepšení prostoru pro přeshraniční spolupráci, o zlepšení výměny informací při vzájemné komunikaci. Právě na těchto principech, vycházejících z politiky EU, tandemová metoda staví. Potenciál využití tandemové metody vidíme především v příhraničních oblastech, ovšem nejen tam.

Podíváme-li se na příklady dobré praxe do zahraničí, nalezneme širokou inspiraci pro využití tandemové metody. Porovnáme-li to se situací v České republice, je zřejmé, že je zde ještě velký potenciál pro aplikaci této metody. Rešerše vypracovaná Krajskou vědeckou knihovnou v Liberci pro účely této práce potvrdila, že teoretická pojednání a metodologie tandemové metody je zpracovávána především v německy mluvících a anglicky mluvících zemích. Metodologie v českém jazyce vycházející z českých podmínek zpracována dosud není, proto považujeme práci za potřebnou. Přitom zájem cizinců o český jazyk roste<sup>3</sup>, a to nejen ze strany cizinců přijíždějících do České republiky, ale také ze strany obyvatel příhraničních oblastí sousedících států.

Výběr tématu tedy vychází z požadavků praxe. Při zpracování tématu se řídíme potřebou jeho teoretického přiblížení včetně vyjasnění pojmů, popisu zavádění a fungování metody v praxi a naznačení lingvodidaktických doporučení pro praxi.

K rozšíření odborného poznání práce přispívá popisem metody tandemové výuky a aktuálního využívání metody (kde, kdo, k jakému účelu a s jakým cílem metodu využívá nebo nabízí). Praktickým cílem práce je definovat didaktická doporučení. Vedle toho je naším personálním cílem organizace kvalitních setkání s využitím tandemové metody a poučení se z teoretických pramenů i ze závěrů vlastního šetření pro další práci s tandemovou metodou.

---

<sup>1</sup> Více viz kapitola 7.3.2.

<sup>2</sup> Euroregion Neisee-Nisa-Nysa je organizace působící v prostoru Trojzemí, tj. v hraniční oblasti mezi Spolkovou republikou Německo, Českou republikou a Polskou republikou, které vzniklo v roce 1991.

<sup>3</sup> Vycházíme z vlastní zkušenosti ze situace na FF UK a UJOPu.

Jako jeden z důvodů, proč české organizace, školy a univerzity více nepracují s tandemem, vnímáme malou informovanost. Je obtížné najít česky psaný materiál o jazykové tandemové metodě. Na internetových stránkách jsou informace často nepřesné, zkreslené. Situaci nepřispívá ani fakt, že samotný pojem tandem je velmi široký pojem, užívaný napříč obory, přičemž i v samotném oboru čeština jako cizí jazyk má několik významů, které mohou být různě interpretovány.

Považujeme proto za nutné v úvodu práce nejdříve vymezit pojem tandemová metoda (kapitola 2). V teoretickém úvodu je dále problematika nabývání komunikační kompetence zasazena do kontextu se základními dokumenty a principy formulujícími kritéria pro standardy evropského jazykového vzdělávání (kapitola 4). Dále uvádíme didaktická a lingvodidaktická východiska metody a naznačujeme vztah tandemové metody a vybraných didaktických a lingvodidaktických metod a přístupů (kapitoly 5 a 6).

Pro účely praktické části provádíme výzkum založený na organizaci výuky s využitím tandemové metody. Praktická část práce je dále strukturována dle jednotlivých výzkumných otázek (kapitola 8, 9 a 10) a závěry výzkumu porovnáváme s dostupnou teorií i empirií vztahující se k tématu. Analýzou dospíváme k formulaci důsledků pro praxi. Zohledňujeme přitom nejen přínos, ale také nedostatky zkoumané metody (kapitola 11). V kapitole 12 naznačujeme další možnosti uplatnění tandemové metody v České republice.

Do přílohy práce přikládáme pracovní listy využití na jednotlivých setkáních s realizací tandemové metody (příloha B.1, B.2, B.3 a B.4), jednotlivé dotazníky (C.1, C.2, C.3 a C.4) a ukázkou inzerátu (D).

## 2 Vymezení tandemové metody ve výuce cizích jazyků

Vzhledem k tomu, že je pojem *tandem* velmi široce užívaný termín v různých souvislostech a zdaleka nejen ve smyslu výukové metody, považujeme za nutné zde vymežit pojetí *tandemové metody*<sup>4</sup> relevantní pro tuto práci.

Pojem tandem je obecně definován významem dvojice, dvojité. V různých oborech označuje konkrétní entity různého významu, vždy s prvkem opakování, zdvojnásobení.

I v oboru učitelství češtiny jako cizího jazyka nabývá tandem několika významů, které se objevují až v poměrně nedávné době (Vykoukalová, 2011):

1) Tandemová kooperace vyučujících, tedy model párové výuky, kdy vyučovací hodinu vedou dva učitelé, kteří mají promyšlené rozdělení a střídání rolí a aktivit ve vyučovacím procesu.

2) Tandemové osvojování si učiva s učitelem – osvojování učiva v páru, vyučující působí na dvojici studentů, která ve vzájemné součinnosti plní zadané aktivity rozvíjející jejich jazykové dovednosti. Oba studenti jsou rodilí mluvčí téhož jazyka. Toto učení je však svým charakterem již možno považovat za skupinové učení tvořené nejmenší skupinou, tedy dvojicí.

3) Tandemové školní akce. Adjektivum „tandemový“ lze najít na webových stránkách velkého množství vzdělávacích zařízení, od mateřských školek, přes základní školy po různé druhy vzdělávacích zařízení třetího stupně. V tomto významu se obvykle jedná o klasické výměnné pobyty (pouze s použitím moderního výrazu), kdy je pro studenty zorganizován pobyt u partnerského vzdělávacího zařízení v zahraničí, případně se jedná o výlety či sportovní nebo kulturní akce za spoluúčasti zahraničních studentů. Nabývání<sup>5</sup> jazyka studenty je zde spíše vedlejším efektem.

4) Tandem jako učení se jazyku studenty s různými mateřskými jazyky. Toto pojetí je relevantní pro tuto práci. Jedná se o učení se jazyků ve dvojici nebo v malé skupince studentů s různými mateřskými jazyky. Účastník tandemu má vždy dvě role: jednak roli studenta, jednak roli nositele jazyka - „jazykového experta“. Vzájemným kontaktem, komunikací a společnými aktivitami rozvíjejí dovednost vyjadřovat se v obou cílových jazycích. Tandem může mít formu písemné komunikace, v současné době jsou na vzestupu tandemy využívající

---

<sup>4</sup> Ze stylistických a citačních důvodů v následujících kapitolách používáme termíny *tandemová metoda*, *tandem*, *tandemové setkání*, *tandemová výuka*, resp. *výuka s využitím tandemové metody* jako rovnocenné.

<sup>5</sup> Terminologie spjatá s nabýváním jazyka je uvedena v kapitole 6.

nějakou formu moderních technologií, e-mail, sociální sítě, Skype, nebo osobního kontaktu. V naší práci se zabýváme primárně tandemovými metodami s osobním kontaktem. Písemnou komunikací nebo komunikací přes Skype (případně telefon apod.) se blíže zabývat nebudeme z důvodu rozsahu a zaměření práce, domníváme se však, že doplnění tandemu s osobním setkáním dalšími zmíněnými formami kontaktu může tandem obohatit a efektivitu výuky zvýšit. Detailnější charakteristika tandemové metody je následně rozpracována v kapitole 7.

### 3 Výzkum: východiska, cíle a předpokládaný přínos

Podklady pro praktickou část diplomové práce jsme získali z dotazníkového šetření. Respondenti dotazníky vyplňovali bezprostředně po absolvování výuky tandemovou metodou, kterou jsme organizovali. Získaná data se tedy vztahují k těmto konkrétním realizacím metody.

Při plánování dotazníkového šetření jsme vycházeli z publikací *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů* (Pelikán, 1998) *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách* (Švaříček, a další, 2007) a *Cesty pedagogického výzkumu* (Maňák, a další, 2004), ze kterých vychází použitá terminologie i postup výzkumu.

Předmětem výzkumu je využití tandemové metody při nabývání cizího jazyka. Při zkoumání metody se zaměříme na to, jak metoda může obstát v edukačním systému, jaké jsou její přednosti a nedostatky a možnosti využití v praxi.

Výzkumným problémem je definovat podmínky zajišťující úspěšnou realizaci tandemové metody ve výuce cizích jazyků z pohledu studentů.

Klíčové koncepty výzkumu jsou následující: výuková metoda (kapitola 5), aktivizující metody (kapitola 5), metody výuky cizích jazyků (kapitola 6.3), tandemová metoda (kapitoly 2 a 7), podmínky pro úspěšnou realizaci výukové metody (kapitola 11.1). Podrobně jsou definovány v uvedených kapitolách.

Cílem výzkumu je shromáždit množství informací pro komplexní popis metody, která u nás není ještě dostatečně popsána a používaná a která podle našeho názoru skýtá mnohé možnosti uplatnění. Tento popis by měl umožnit vyučujícím posoudit její využití v praxi, nabídnout návod nebo inspiraci a ulehčit jim tak zapojení metody do výuky. Cílem není jen definovat, jak, kdy a kde metoda funguje a lze ji dobře a s úspěchem použít, ale naopak i najít její slabá místa. Tím chceme učitelům pomoci předejít nevhodné aplikaci metody a poukázat na momenty, na které je nutné se při plánování a organizaci zaměřit pro maximalizaci úspěchu.

Předpokládáme tedy, že výzkum bude zajímavý především pro pedagogy, kteří hledají alternativní možnosti výuky cizích jazyků, způsoby, jak více aktivizovat studenty a cesty, jak do jazykové výuky zahrnout více přirozené konverzace a přirozený jazyk. Zároveň ji také ocení ti lektori, kteří ve své výuce postrádají živější možnosti seznámení studentů s reáliemi země cílového jazyka, kteří mají zájem u studentů prohlubovat kompetence spolupráce a tolerance. Práce ovšem může být zajímavá také pro studenty cizích jazyků, může posloužit

jako inspirace pro převzetí větší odpovědnosti za své učení, vyhledání tandemového partnera nebo tandemového programu nebo třeba jako podnět k založení studentské skupiny nebo projektu s prvky tandemové výuky.



## 4 Evropská jazyková politika: cíle a jejich plnění

Multikulturalita a mnohojazyčnost na území Evropy vyvolává potřebu komunikace, vzájemného porozumění a tolerance. Společné řešení otázek jazykového vzdělávání a mezinárodní komunikace zde má dlouhou historii, ze které může dnešní evropská jazyková politika čerpat.

Už v roce 1976 Rada Společenství<sup>6</sup> skládající se z ministrů školství tehdejších devíti členských zemí vyslovila dvě důležitá doporučení: poskytnout každému žákovi příležitost učit se alespoň jeden další (nerodný, nemateřský) jazyk Evropského společenství a doplnit kvalifikaci učitelů o pobyt v zemi, kde se mluví jazykem, který budou vyučovat. Jako reakce na současné i v budoucnosti očekávané problémy v mezinárodní komunikaci vzniká v roce 1989 program Lingua (European Commission). V roce 1995 pak vydává Evropská komise Bílou knihu o vzdělávání a odborné přípravě: Vyučování a učení – cesta k učící se společnosti (European Commission, 1995), kde jsou definovány následující priority: podpora osvojování alespoň dvou cizích jazyků Evropského společenství mladými lidmi, podpora inovací metod jazykové výuky, rozšíření každodenního používání evropských cizích jazyků ve školách všech stupňů, podpora povědomí o jazycích a kulturách Evropského společenství a jejich učení v raném věku.

Po vzniku Evropské unie (EU) a následném otevření hranic začala být otázka aktivní znalosti cizího jazyka (resp. cizích jazyků) aktuálnější. Získávání jazykových dovedností je podmínkou pro plnohodnotné využití nejen profesních, ale i osobních příležitostí a možností, které se nabízejí v rámci EU.

Pro překonání problematiky nejednotně vnímaného výrazu *jazykové dovednosti* bylo velkým krokem vypracování Společného evropského referenčního rámce (dále SERR), který definuje a dále rozčleňuje komunikativní jazykovou kompetenci<sup>7</sup>.

Jako příklad toho, že problematika vzájemného porozumění není ani v dnešní době úspěšně vyřešena, bychom chtěli uvést následující konkrétní situace, kde neznalost jazyka a nedorozumění v rámci Evropy může hrát zásadní roli:

*Prvním příkladem je mezinárodní spolupráce a poskytování pomoci do zahraničí v rámci tzv. Integrovaného záchranného systému, který staví na myšlence, že „mimořádné*

---

<sup>6</sup> Resolution of the Council and of the Ministers for Education.

<sup>7</sup> SERR chápe komunikativní jazykovou kompetenci jako propojení několika komponent: lingvistické, sociolingvistické a pragmatické.

*události neznají hranice“.* Proto byly v letech 2000-2003 podepsány smlouvy o vzájemné pomoci při katastrofách nebo velkých haváriích s mezi ČR a Rakouskem, Slovenskem, Maďarskem, Německem a Polskem. Postupně se spolupráce rozšiřuje i na běžné zásahy záchranných složek, nejen na „katastrofy nebo velké havárie“. Pro překonání jazykových bariér vydal Ústecký kraj česko-německé/německo-české slovníky pro příslušníky Integrovaného záchranného systému (Kindlová, 2008), záchranáři se také účastní zaměřených jazykových kurzů.

*Druhým příkladem je konflikt vznikající z důvodu jazykových bariér po otevření německého pracovního trhu. Problém vzniká v lodní dopravě, kde se někteří členové posádek i kapitáni nedomluví žádným z požadovaných jazyků, tedy německy, francouzsky nebo nizozemsky. Velká část nehod je tak údajně způsobena jazykovým nedorozuměním, neschopností domluvit se s posádkou jiného plavidla, řídicím střediskem, kontrolními orgány či záchranáři (Kerles, 2015).*

Podobným situacím se snaží předcházet cíle evropské jazykové politiky, které jsou pro členské státy závazné. Tyto značnou měrou ovlivňují systém jazykové výuky členských států ve školních institucích i mimo ně (Györffi, 2015): *„V rámci svého úsilí o podporu mobility a mezikulturního porozumění označila EU studium jazyků za důležitou prioritu. Cílem jazykové politiky EU tedy je podporovat výuku a studium cizích jazyků v EU a vytvářet příznivé prostředí pro jazyky všech členských států. Znalost cizího jazyka je považována za jednu ze základních dovedností, kterou si musí každý občan EU osvojit, chce-li rozšířit své studijní a pracovní možnosti v evropské vzdělávací se společnosti, zejména využívat práva na volný pohyb osob. V rámci politiky v oblasti vzdělávání a odborné přípravy proto EU usiluje o to, aby každý občan kromě svého mateřského jazyka ovládal ještě dva další jazyky. Aby bylo možné tohoto cíle dosáhnout, mají se děti ve škole již od raného věku učit dvěma cizím jazykům.“*

Vedle evropské jazykové politiky zaměřené na evropské státy a jazyky má vliv na jazykovou výuku také integrační politika, na evropské i státní úrovni, která pracuje s ještě větší diverzitou jazyků a národností<sup>8</sup>:

Dle Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin<sup>9</sup> jsou vlády zavázány přijmout opatření na podporu informovanosti o kulturách, historii, jazycích a náboženství

---

<sup>8</sup> Cílovou skupinou politiky integrace cizinců v ČR jsou občané třetích zemí (tj. zemí mimo Evropskou unii, Evropský hospodářský prostor a Švýcarsko) pobývající legálně na území České republiky. Ve výjimečných případech mohou být součástí cílové skupiny také občané zemí Evropské unie v krizové situaci. Cílovou skupinou integrace je i majoritní společnost. Do cílové skupiny Koncepce integrace cizinců nepatří žadatelé o mezinárodní ochranu či osoby, jimž byla mezinárodní ochrana udělena (integrace azylantů je zajišťována prostřednictvím Státního integračního programu). Internetový zdroj Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV Odbor 41, 2014).

národnostních menšin. Při přípravě integrační politiky jednotlivých členských států na evropské úrovni je nutné respektovat zásady závazných dokumentů EU.<sup>10</sup> Z nich jednotlivé vlády vycházejí při plánování vlastních koncepčních nástrojů.<sup>11</sup> Obecně tyto zásady shrnuje celkový záměr „dosáhnout větší jednoty mezi členy“ Rady Evropy v doporučeních č. (82)18 a č. (98)6 Výboru ministrů členských států Rady Evropy. Ten předpokládá dodržování tří základních principů v následujícím znění uvedených v předmluvě k Doporučení č. (82)18 Výboru ministrů členských států Rady Evropy:

*1) Bohaté dědictví různých jazyků a kultur v Evropě je cenným společným bohatstvím, které je nutno chránit a rozvíjet, a je třeba vyvinout značné pedagogické úsilí, aby tato různorodost, která je překážkou v komunikaci, byla proměněna ve zdroj vzájemného obohacení a porozumění.*

*2) Pouze prostřednictvím lepších znalostí evropských moderních jazyků bude možno zlepšit komunikaci a interakci mezi Evropany s různými mateřskými jazyky, a tak podpořit mobilitu v Evropě, vzájemné porozumění a spolupráci, a překonat předsudky a diskriminaci.*

*3) Členské státy, které převezmou či vyvinou celonárodní plán v oblasti učení a vyučování jazyků, mohou dosáhnout vyššího stupně sblížení na evropské úrovni prostřednictvím odpovídajících mechanismů další spolupráce a koordinace plánů.*

Rada pro kulturní spolupráci, její Výbor pro vzdělání a Sekce moderních jazyků podporují snahy vládních i nevládních institucí o rozvoj v oblasti učení se jazykům v souladu se zmíněnými zásadami a obecnými opatřeními v Příloze k Doporučení č. (82)18, mimo jiné:

*1. Zajistit v co největší možné míře, aby všechny vrstvy populace měly účinné prostředky k získání znalosti jazyků ostatních členských států (či ostatních jazykových společenství ve své zemi) a k získání dovedností potřebných pro takové užívání jazyka, které mluvčím umožňuje uspokojit komunikativní potřeby. Umožní jim především:*

---

<sup>9</sup> Rámcová úmluva, která vstoupila v platnost 1. února 1998, je jednou z nejobsáhlejších dohod určených na ochranu práv osob patřících k národnostním menšinám.

<sup>10</sup> Mezi hlavní dokumenty patří: Evropská úmluva o lidských právech (na cizince se vztahuje čl. 16, čl. 2-4 Protokolu č. 4); Evropská sociální charta (čl. 18 a 19 se vztahují na migrující pracovníky a jejich rodiny, čl. 4 a 7 zahrnují princip rovnosti zacházení); Evropská úmluva o právním postavení migrujících pracovníků (1983); Evropská úmluva o usídlení (1965); Evropská úmluva o státním občanství (1997); Evropská úmluva o účasti cizinců v místním veřejném životě (1997); Evropská charta regionálních nebo menšinových jazyků (1992); Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin.

<sup>11</sup> Základním koncepčním nástrojem politiky integrace cizinců v České republice je aktualizovaná Koncepce integrace cizinců – Společné soužití přijatá usnesením vlády ČR č. 99 ze dne 9. února 2011. Tento materiál na základě analýzy ukazatelů integrace definuje bariéry integrace a nastavuje záměry politiky integrace cizinců v ČR. Konkrétní opatření, kterými ministerstvo vnitra jako resort pověřený koordinací integrační politiky i příslušné resorty odpovědné za realizaci integrační politiky v průběhu stávajícího roku podpoří integraci cizinců na území ČR, jsou definovány v každoročně aktualizovaném Postupu při realizaci aktualizované Koncepce integrace cizinců – Společné soužití (MPSV Odbor 41, 2014).

1.1 vypořádat se s potřebami každodenního života v cizí zemi a pomoci cizincům pobývajícím v jejich vlastní zemi, aby zvládli totéž;

1.2 vyměňovat si informace a názory s mládeží i dospělými lidmi, kteří mluví jiným jazykem, a sdělovat jim své myšlenky a pocity;

1.3 více a lépe porozumět způsobu života a myšlení jiných lidí a jejich kulturnímu dědictví.

2. Propagovat, povzbuzovat a podporovat snahy učitelů a studentů na všech úrovních, aby v rámci své situace uplatňovali principy tvorby systémů učení jazyků následujícími způsoby:

2.1 zakládat vyučování a učení se jazykům na potřebách, motivaci, vlastnostech a možnostech žáků;

2.2 stanovit co možná nejkonkrétněji smysluplné a realistické cíle;

2.3 vyvíjet odpovídající modely a materiály;

2.4 vyvíjet vhodné formy a nástroje pro evaluaci učebních programů.

3. Propagovat výzkum a rozvoj takových programů, které na všech úrovních vzdělávání vedou k zavádění metod a materiálů uzpůsobených tak, že umožňují různým skupinám a typům studentů, aby získali komunikativní ovládnutí jazyka odpovídající jejich konkrétním potřebám.

Hlavním cílem jazykového vzdělávání v intencích interkulturního přístupu je podle SERR podpora příznivého rozvoje celé studentovy osobnosti a jeho smyslu pro identitu prostřednictvím obohacujících zkušeností s různými jazyky a odlišnými kulturami (2006 str. 1). Vzdělávací politika musí v tomto ohledu mimo jiné respektovat multikulturní a různorodý charakter evropské společnosti, podporovat školní aktivity zaměřené proti rasismu a nesnášenlivosti, utvrzovat respekt k lidským právům, podporovat schopnosti žáků rozpoznat předsudky a rozvíjet alternativní vzorce hodnocení a argumentace proti rasistickým postojům. Ke konkrétním opatřením se vyjadřuje Rámec integrační politiky (Cousseyová, 2000 str. 27), kde autorka zdůrazňuje nutnost začít s multikulturní výchovou a vzděláváním<sup>12</sup> už v dětství.

---

<sup>12</sup>Pojmy multikulturní a interkulturní výchovy nejsou zcela vyhraněné, někteří autoři je považují za synonymum, jiní nikoli. Buryánek (Buryánek, 2002) pojmy vymezuje: „Multikulturní znamená pouze existenci několika kultur vedle sebe, ale neimplikuje vzájemné styky, kulturní výměny, spolupráci a dialog. Multikulturní může být každá společnost, v níž koexistují alespoň dvě sociokulturní skupiny, ale zároveň v ní může docházet k segregaci nebo diskriminaci. Oproti tomu termín interkulturní zahrnuje vzájemnost, výměnu, dialog odlišných sociokulturních skupin. V interkulturní společnosti dochází k mezikulturnímu dialogu, spolupráci, ke vzájemnému obohacování jedněch druhými – odlišnými.“

Průcha (Průcha, 2006 str. 15) definuje multikulturní výchovu jako „edukační činnost zaměřenou na to, aby učila lidi z různých etnik, národů, rasových a náboženských skupin žít spolu, vzájemně se respektovat a spolupracovat.“ Následně uvádí, že ve stejném významu se používá i pojem interkulturní výchova, který považuje za neméně vhodný. Terminologický slovník (Šebesta, a další, 2014 str. 52) vykládá multikulturní výchovu jako „...snahy vytvářet prostřednictvím vzdělávacích programů způsobilost lidí chápat a respektovat i jiné kultury než jen svou vlastní. (...) Tento přístup je navržen tak, aby vedl k toleranci a omezoval rasismus a bigotnost.“ Interkulturní výchovu a vzdělávání jako výchovu definuje jako činnost, která „umožňuje jedinci rozvíjet chápání a přijímání různorodosti jako pozitivního jevu a hodnotit rozdíly mezi lidmi z různých kultur jako přínosné. (...) ...přispívají k vytváření vzájemné tolerance, (...) motivaci

Velký vliv na upevňování postojů a hodnot, jako je tolerance a úcta k jedinci, a tvorbu sociálních vztahů má škola jakožto místo setkávání dětí majoritní skupiny i minoritních skupin. Přímý vliv pak najdeme v obsahu některých předmětů (dějepis, zeměpis), nepřímý například v přístupu k jejich prezentaci. SERR (2006 str. 177) zmiňuje vhodnost zavedení krátkých mezipředmětových modulů využívajících více než jeden jazyk, které by mohly zahrnovat různé studijní přístupy a zdroje, způsoby využití mimoškolního prostředí a doporučuje zabývat se způsoby, jak si poradit s neporozuměním v interkulturních vztazích. Interkulturní výchovou a vzděláváním se zabývá řada organizací v České republice, mnohé z nich nabízejí programy také do škol. Vhodným prostředkem multikulturní výchovy je také řada programů mobility financovaných převážně z evropských fondů. Domníváme se, že tandemová metoda výuky cizím jazykům by mohla být cestou, jak naplnit požadavky evropské jazykové politiky týkající se jazykové i interkulturní výchovy a vzdělávání.

---

*ke vzdělávání a interkulturním výměnám."* Nevymezuje tedy jasné rozdíly mezi pojmy. Na základě definic používáme pojmy jako synonymní.

## 5 Pedagogické koncepce a tandemová metoda

Nyní rozebereme obecné zákonitosti pedagogických koncepcí a naznačíme východiska tandemové metody.

Pojem metoda obecně zahrnuje prostředky, postupy a návody, jež nám pomáhají dobrat se cíle. V didaktice mluvíme o tzv. výukové metodě nebo metodě výuky. J. Maňák (1992 str. 33) vymezuje metodu výuky jako „*koordinovaný systém vyučovacích činností učitele<sup>13</sup> a učebních aktivit žáků, který je zaměřený na dosažení výchovně vzdělávacích cílů*“. Obdobně vymezuje výukovou metodu také A. Vališová (2007 str. 189), která hovoří o „*specifickém způsobu uspořádání činnosti učitele (lektora) a žáků (studentů), rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli*“.

Z uvedených definic je zřejmé, že pod pojmem výuková metoda nerozumíme pouze činnost učitele, ale také činnost žáka a jejich vzájemnou interakci. Výukovou metodu můžeme tedy definovat jako záměrné uspořádání činností a aktivit učitele i žáků, směřující k dosažení stanovených výchovně-vzdělávacích cílů. Prostřednictvím výukových metod probíhá komunikace a interakce ve třídě.

Různé výukové metody kladou různé nároky na aktivitu, samostatnost a tvořivost žáků nebo připravenost učitele, korespondují s různými učebními preferencemi žáků – existuje řada klasifikací výukových metod. Metody výuky procházejí také vývojem v závislosti na společensko-historických podmínkách, což souvisí s proměnou výchovně-vzdělávacích cílů. Svou roli při výběru metody hraje i charakter vzdělávací instituce, osobnost učitele, věk žáků, edukační cíle a další faktory. Oproti scholastickým přístupům je ovšem dnes, v souladu s rámcovými vzdělávacími programy, pro učitele závazný požadavek na praktičnost a možnost a schopnost využívat poznatky v praxi.

Nyní se pokusíme najít ve vybraných klasifikacích vyučovacích metod zařazení pro tandemovou metodu. Jedním z hlavních rysů tandemové metody je aktivní přístup žáků, budeme ji tedy řadit mezi tzv. aktivizující metody.<sup>14</sup> Podstatu aktivizujících metod nám pomůže ilustrovat zjednodušený model, který na základě kategorizace Švece a Maňáka (2003)

---

<sup>13</sup> Ze stylistických a citačních důvodů v následujících kapitolách používáme termíny *učitel* a *lektor* jako rovnocenné. V případě tandemové metody považujeme za výstižnější termín *organizátor* nebo *tutor*. Taktéž vnímáme pojmy *dítě*, *žák*, *student*, jež se v práci objevují v citovaných pasážích. Pro tandemovou metodu taktéž (*tandemový*) *partner*.

<sup>14</sup> V literatuře se setkáváme i s označením problémové metody, alternativní (neboť nejčastěji se s nimi setkáme ve vzdělávacích zařízeních s alternativními vzdělávacími programy a koncepcemi) nebo inovativní (jelikož zavádí nový prvek do tradiční výuky) metody (Maňák, a další, 2003).



navrhli Pecina a Zormanová (2009). Jednoduché dělení zohledňuje kombinace výukových metod a organizačních forem<sup>15</sup>. Jako dvě základní kategorie autoři definují *Metody zprostředkování hotových vědomostí, dovedností a návyků* (1) a *Metody a formy aktivní práce žáků* (aktivizující a problémové metody) (2). Je zřejmé, že tandemová metoda bude patřit do druhé kategorie vedle samostatné práce, diskuzních metod, problémových metod, brainstormingu a brainwritingu, projektové výuky, kritického myšlení, televizní výuky, problémově orientované práce s počítačem, problémově orientovaného experimentování, laborování a práce v dílnách, problémově orientovaného skupinového a kooperativního vyučování, problémově orientovaných exkurzí a jiných mimoškolních akcí.

*Skupinu metod a forem aktivní práce žáků* charakterizují autoři jako metody a formy se složitějšími postupy, s mnohostrannou komunikací mezi žákem a učitelem, s častým prolínáním jednotlivých metod mezi sebou, přičemž příslušná metoda se svou specifičností hraje hlavní roli. Jde o aktivní činnost žáků různé náročnosti, a to nejen na realizaci, ale i na přípravu.

J. Svobodová (Pecina, a další, 2009) vymezuje následující znaky aktivizujících metod: *Pozitivní přístup*, který vychází z toho, že aktivizující metody mohou vést k dosažení maximálního výkonu žáka. Ten mu přinese dobrý pocit z práce, uspokojení, potvrzuje jeho místo ve skupině a podporuje sebedůvěru. V souvislosti s tím zmiňuje autorka důležitost individuální pochvaly, což považujeme za zásadní při jakékoli použité metodě. *Individualizaci* zahrnující zohlednění temperamentů, učebních stylů, tempa, různorodostí zkušeností, vědomostí, schopností a zájmů. *Variabilitu* vycházející z předvídání a akceptování různosti. Svobodu realizovanou nedirektivním působením učitele, příjemnou atmosférou, možností projevit názor a s tím související odpovědnost za vlastní činy. Se svobodou se žáci učí poznávat také její hranice. *Kooperaci* jakožto spolupráci bez soutěžení. *Konstruktivní přístup*, kdy žák nepřijímá hotové poznatky, ale konstruuje svoje vlastní poznání, je zapojen do procesu objevování. *Smysluplnost a srozumitelnost*, využitelnost toho, co se naučí, propojení s reálnými zkušenostmi běžného života. *Hravost* jako přirozenou aktivitu dětí i dospělých a *vlastní činnost*.

---

<sup>15</sup> V literatuře se setkáváme také s pojmy *organizační forma vyučování*, *vyučovací forma*, *výukové organizační formy*. Pedagogický slovník (Průcha, a další, 2009) definuje organizační formy jako „*prostředky, způsoby organizace výuky, vztahující se k uspořádání prostředí, způsobům organizace činností učitele a žáků.*“

Aktivizující metody využívají efektu prožitku při učení. Kotrba a Lacina (2011 str. 49) k tomu dodávají: „*Pokud člověk při učení zapojí více smyslů, něco si sám zažije, vyzkouší, propojí s emocemi, zanechá to výraznější paměťové stopy.*“

Pecina a Zormanová (2009 str. 7) vnímají jako hlavní výhody aktivizačních metod efektivnost v osvojování, a to nejen vědomostí, ale i dovedností, návyků, zkušeností a poznávacích schopností; rozvoj aktivity, samostatnosti, tvořivosti a učební schopnosti, rozvoj učebních stylů. Skalková (1971 str. 127) vidí hlavní přínos aktivizující metody oproti tradičnímu způsobu výuky ve formativním významu vyučování, přípravě na řešení problémů v reálném životě, formulaci vlastních hypotéz a tvořivé řešení situací. Dále vyzdvihuje rozvoj představivosti a intelektuálních dovedností – právě skrze řešení situací, a v neposlední řadě spojení mezi získáváním vědomostí a dovedností.

Podle Švece (Pecina, a další, 2009 str. 48) správně didakticky použité aktivizující metody podněcují pozitivní rysy učení žáků a vedou k identifikování a řešení učebních úloh a problémů; motivují žáky k objevování a experimentování a orientaci na obsah úloh a problémů spíše než na jednoznačné správné odpovědi a učí žáky efektivně se učit - vytvářejí a rozvíjejí jejich učební dovednosti a návyky i schopnosti učit se, například dovednost plánovat svoje učení a dovednost kontrolovat svoji učební činnost. Kotrba a Lacina (2007 str. 28) shledávají aktivizující metody jako efektivnější, přičemž ale zároveň uvádějí vyšší časovou náročnost na přípravu i realizaci oproti klasické výuce. Vidí v ní možnost nenásilně vtáhnout žáky do problematiky a zvýšit zájem a pozornost. Zmiňují také jiné vztahy učitele a žáka, kdy žák má více prostoru pro seberealizaci a rozvoj.

Mezi dalšími typickými pozitivními prvky aktivizujících metod zmiňme rozvoj komunikačních a prezentačních dovedností, sebereprezentaci a schopnost vhodné argumentace, obhájení vlastního názoru a přistoupení na názor kolegy nebo nalezení kompromisu. Dochází také k podpoře sociálních dovedností, analytického a kritického myšlení, kreativity a umění vcítění se do určitých rolí. Žáci se učí samostatnosti v jednání, myšlení a zodpovědnosti. Další přínos vidí Kotrba a Lacina v tom, že pomocí aktivizujících metod lze žákům zprostředkovat nudná a nezáživná témata novým a zajímavým způsobem. Atmosféra ve třídě se stává přátelštější<sup>16</sup>, podporuje se argumentace, kreativita, komunikace, práce v týmu, analytické schopnosti, schopnost vyhledávat informace, selekce informací a respekt.

---

<sup>16</sup> Podle Analýzy školních vzdělávacích programů pro základní vzdělávání za období 2007–2011 České školní inspekce (Česká školní inspekce ČR, 2012 str. 19) bylo příznivější klima pozorováno ve školách, v nichž jsou vytvářeny příležitosti



Dělení Maňáka a Švece (2003 str. 131), ze kterého kategorizace Peciny a Zormanové vychází, člení metody do třech základních skupin podle kritéria stupňující se složitosti edukačních vazeb: klasické výukové metody (1), aktivizující výukové metody (2) a komplexní výukové metody (3). Komplexní metody vymezují autoři jako „*složité metodické útvary, které předpokládají různou, ale vždy ucelenou kombinaci a propojení několika základních prvků didaktického systému, jako jsou metody, organizační formy výuky, didaktické prostředky nebo životní situace, jejich sjednocujícím prvkem je však vždy výuková metoda*“. Ještě konkrétnější dělení poskytuje Maňák v aktualizované (2003) komplexní klasifikaci. Tandemovou metodu bychom v tomto případě zařadili mezi tzv. aktivizující metody s interaktivním aspektem, do podskupiny *specifické metody*, do stejné skupiny řadí autor i metody diskuzní, inscenační, situační nebo didaktické hry.

Ať už mluvíme o aktivizujících metodách, nebo odlišujeme zvlášť tzv. komplexní metody, společným prvkem je právě propojenost a kombinování prvků didaktického systému. Lépe pochopit problematiku těchto metod a jejich vzájemného prolínání nám pomohou pedagogické koncepce<sup>17</sup> a změny, kterými v minulém století prošly.

Pedagogické koncepce procházejí zvláště od konce 19. století významnými reformami v USA i v Evropě. Hlavní znaky reformní pedagogiky můžeme spatřovat u všech reformních koncepcí. Jsou následující (Pecina, a další, 2009 str. 8):

*Pedocentrismus.* Výchova a školní práce je orientována na dítě a jeho individuální možnosti, nikoli na obsah a množství učiva.

*Respektování principu individualizace.* Dítě je východiskem pedagogického jednání. Respektování principu individualizace předpokládá práci s rozmanitými možnostmi jednotlivých dětí a také je to příležitost k využití mnoha různorodých metodických postupů.

*Široké uplatnění projektové výuky.* Tato strategie nabízí integraci učiva do logicky uspořádaných celků, odpovídající praktickým životním situacím. Dále potom umožňuje samostatnou i skupinovou práci a stanovuje jasný cíl a odpovědnost za proces i výsledek řešení.

*Princip aktivity a samostatnosti.* Výchozí je úkol, ne čas. To přispívá k žákovské dovednosti plánovat a zjišťovat čas potřebný pro splnění úkolu. Členění látky na dílčí úkoly umožňuje

---

pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a pro nadané žáky a kde učitelé více využívají aktivizující a komplexní metody výuky. Při používání aktivizujících metod uvádí ČŠI také vyšší zájem o vzdělávání.

<sup>17</sup>Pojem pedagogická koncepce (koncepce vyučování) vyjadřuje komplexní povahu systému vyučování, vztahy a souvislosti mezi jednotlivými prvky, jako jsou cíle, obsah, součinnost učitele a žáka, metody a organizační formy, pomůcky, pojetí role žáka a učitele a podmínky, za kterých proces vyučování probíhá.

samostatné ověření správnosti postupu. Při práci s učitelem je vše podstatné stanoveno, ovšem při samostatné práci je dán pouze cíl. Prostředky dosažení cíle si za stávajících podmínek volí sám žák a nese za svá rozhodnutí odpovědnost. Návyk samostatnosti podporuje používání vlastního rozumu a učí třídit fakta, pojmy a získávat vlastní zkušenosti.

Na základě nových principů vznikalo množství vzdělávacích koncepcí (Pecina, a další, 2009 str. 10), které se vyčleňovaly proti přísné kázni, mechanickému a pamětnímu učení, pasivitě, neindividuálnímu přístupu klasické školy zdůrazňováním svobodné výchovy jako protikladu k výchově pasivní a dogmatické – žáci se k poznatkům dopracovali aktivně, na základě vlastních zkušeností a vlastním úsilím a samostatnou prací; aktivity – žáci jsou vedeni ke kladení otázek, vytváření vlastního názoru, k pocitu odpovědnosti, zaujetí a samostatnosti; poctivosti a solidnosti – žáci jsou vedeni k opravdovému, ne formálnímu učení, tak se naučí přijímat svobodu i zodpovědnost, škola nabízí řád, ale také radost z úspěchu.

Jen omezeně se prosadily tyto koncepce v „čisté“ podobě, neboť často vedly k extrémně opačnému problému: nedostatečnému vedení žáků, neprůkazné efektivitě apod. S novými požadavky na průběh i výsledek edukační činnosti vznikaly také nové výukové metody.

Zmíníme nyní některé koncepce, ve kterých by mohla výuková metoda tandem najít uplatnění, tedy kde požadovaný průběh činnosti, nároky kladené na žáky a učitele, prostředí a další prvky edukačního procesu odpovídají možnostem a průběhu tandemové metody:

**Vzdělávací koncepce Johna Deweye** je východiskem pro problémové a projektové metody výuky. Zdůrazňuje samostatnou práci žáků. Hlavní postavení má spojení školy se životem a zkušenost. Respektuje individualitu žákovy osobnosti. Základem je „learning by doing“ (činnostní učení, na základě vlastní zkušenosti), důležité je vyhledat látku (téma) s osobním rozměrem pro žáka, která by žáka rozvíjela. Při řešení problémů je kladen důraz na problémy pravé a přirozené, které jsou opravdovými problémy žáka.

Na tandemové metodě by tato koncepce ocenila důraz na průběh aktivity, nikoli na cíl, respekt individuality, propojení školy a života. Mnohé tandemové programy vyžadují od studentů, aby si sami volili téma tandemů, nejlépe takové, které považují za aktuální a potřebné. Schopnost poradit si s nedostatkem informací, která je mimo jiné trénována při tzv. problémovém vyučování, se promítá v jazykovém tandemu například do situací, kdy student nerozumí všem jazykovým výrazům nebo kulturnímu pozadí svého partnera.

**Daltonská vzdělávací koncepce.** Autorkou koncepce z roku 1919 je Helen Parkhurstová. Jedná se o způsob organizace práce ve třídě nebo škole, který vzbuzuje zájem žáků a zdůrazňuje prvek odpovědnosti (žák například uzavírá smlouvu s učitelem). Koncepce je založena na třech zásadních prvcích: na svobodě (důležitý je výběr z připravených úkolů,

vlastní tempo, volba způsobu práce), na samostatnosti (studenti musí spoléhat na sebe, sami se rozhodovat) a na spolupráci (studenti jsou vedeni k ohledu na druhé a vzájemné pomoci).

Zde nacházíme ojedinělý prvek „uzavírání smlouvy“. Stejně jako v daltonské koncepci, i v tandemu je vhodné na začátku výukové jednotky „uzavřít smlouvu“, tedy domluvit cíle, průběh a pravidla práce se svým partnerem. Partneři se mohou domluvit ústně, nebo si svá pravidla sepsat a následně se k nim vracet např. při závěrečném hodnocení nebo v případě, že spolupráce nějakým způsobem nefunguje podle jejich představ. Spolupráce, obzvláště ztížená jazykovými bariérami, vede k rozvoji empatie i metakomunikace<sup>18</sup>.

Z novějších tzv. *moderních alternativních škol* (které čerpají z obecných principů reformní pedagogiky) zmíníme koncept tzv. **otevřené školy**<sup>19</sup>, kterou podle Maňáka a Švece (2003) charakterizuje otevřenost mimoškolnímu prostředí a podpora žáka v plánování vlastního učení.

Při jazykové výuce obecně je využívání mimoškolního prostředí velmi vhodný pro trénink reálných komunikačních situací. Při dobře fungujícím tandemovém vztahu je zde velký prostor pro začlenění studenta hostujícího v dané zemi do místní komunity nebo naopak hostující student může seznámit svého partnera s komunitou zahraničních studentů, kteří obvykle udržují vztahy mezi sebou.

#### **Kritické myšlení. Vzdělávací program Čtením a psaním ke kritickému myšlení.**

Kritické myšlení obecně je schopnost řešit problémy po pečlivé analýze a zhodnocení teorií, hypotéz a důkazů z různých úhlů pohledu. Definici cílů metody citujeme z oficiálního webu Kritického myšlení, o.s. (Kritické myšlení): „*Hlavním cílem vzdělávacího programu tedy je, aby se žáci stali samostatnými mysliteli a čtenáři, kteří se dokážou na věci dívat z různých úhlů pohledu, jsou zvědaví a cítí lásku k vědě a zodpovědnost za svět, ve kterém žijí.*“

Na tandemové metodě můžeme z tohoto hlediska vyzdvihnout odlišné perspektivy různojazyčných mluvčích. Zcela přirozeně vyplynou při konverzaci témata, která studenti považovali za jednoznačná a daná, ovšem z hlediska nositele jiné kultury se jeví odlišně (v tomto směru pomáhá kritické myšlení bojovat proti etnocentrismu). Studenty mohou zarážet také nezvyklé gramatické kategorie nebo nemožnost některé pojmy přeložit nebo zcela vysvětlit (sami tak patrně narazí na obor kontrastivní lingvistiky). Můžou se tak prakticky přesvědčit, že jazyk a kultura výrazně ovlivňují naše myšlení. Budou-li navíc

---

<sup>18</sup>Sem řadíme prostředky pro zajištění porozumění partnerů, prostředky dosažení účinku komunikace nebo prostředky organizace dialogu (Hoffmanová, a další, 1986).

<sup>19</sup>Známé také jako *Open Educational* nebo *Informal Educational* nebo *Open Classroom*.

pracovat s písemnými prameny, mohou porovnat často odlišné prezentování stejné události nebo jevu v médiích, ale i knihách či dokonce učebnicích obou zemí. To v ideálním případě povede k diskuzi a vytvoření vlastního názoru nebo postoje. Schopnost kritického myšlení také zamezí nemístnému zobecňování. Partneri si v tandemu musí uvědomit, že informace od partnera (například o četnosti použití některých frází, o kultuře, o kulturních zvycích) jsou pouze jedním z mnoha zdrojů, jednou z mnoha možných interpretací skutečnosti, ovlivněné individuální zkušeností. Zkušenosti s rodným jazykem nebo výchozí kulturou jedince mohou být někdy i velmi odlišné od zkušeností jiného nositele jazyka. Musíme k nim tedy přistupovat kriticky. Stejně tak by měl být jedinec při prezentaci vlastního jazyka a kultury schopen určitého nadhledu, být si vědom, že primárně předává svou vlastní zkušenost, nikoli obecnou pravdu.

**Kooperativní učení** (vyučování, škola)<sup>20</sup>. Při kooperativním učení spolu komunikují žáci najednou v paralelních skupinách. Efektivně se tak využívá pozitivní sociální interakce k učení a zajišťuje se přirozené učební prostředí, kladem kooperativního učení také je, že spolu mohou žáci komunikovat po celý stanovený čas. Cílem vyučování může být sama kooperace. To znamená, že žáci si mají osvojit klíčovou kompetenci spolupracovat. R. Sárközi (2010) dále zmiňuje *učební skupiny* pro řešení učebních úloh, kde hlavním cílem už není naučit se spolupráci, ale studenti využívají kooperativní dovednosti při učení se nové látce. Klíčovou kompetenci spolupráce si pouze trénují. Specifickou formou kooperace je *nápomoc*, kdy studenti nepracují spolu na zadaném úkolu, ale jeden pomáhá druhému. D. Nývltová (2009 str. 53) uvádí dvě základní aktivity: ty, které se primárně soustředí na rozvíjení dynamiky skupiny (1) (zjišťování informací o ostatních, hledání společných názorů a zájmů, icebreakery, ale také například metakurzové záležitosti jako je zpětná vazba a reflexe, jazyková portfolia a výstupy z nich a další) a ty, které se primárně soustředí na konkrétní jazykovou dovednost (2) (dynamika skupiny je zde „vedlejším produktem“, jsou to například skupinové aktivity zaměřené na minulý čas, specifickou slovní zásobu apod.). Pro kooperativní učení mají zvláštní význam dlouhodobé skupiny, ve kterých může docházet k velmi hluboké interakci. Jednotliví členové si díky tomu předají maximum. Taková skupina

---

<sup>20</sup>Rozlišujeme kooperativní výuku a skupinovou výuku. Skupinová výuka je vedle individuální a hromadné jedna z organizačních forem vyučování, kdy se třída rozdělí do několika skupin, za nejmenší možnou skupinu lze považovat dvojici. Pokud učitel vyučuje takto rozdělenou třídu, jedná se o skupinové vyučování. Rozdělení žáků do skupin ještě nezaručuje jejich kooperaci, ale jednou z podmínek nutných pro navázání spolupráce. Opakem kooperativního učení je výuka, při níž žáci vzájemně nespolupracují, nebo mezi sebou dokonce soupeří a soutěží. Takovou výuku nazýváme kompetitivní.

je funkční, dokud si členové mají co předávat. To tedy podporuje zachování stálých tandemových dvojic, viz kapitola 9.1.5. Díky kooperativnímu vztahu jsou studentům přístupné úkoly tzv. nejbližšího horizontu zvládnání, tedy ty, na které by sami nestačili.

Kooperativní učení přináší samozřejmě i problémy. Například konflikty uvnitř skupin. Naučit se řešit konflikty je ale také jednou z klíčových kompetencí a žáci by k jejímu osvojení měli dostat ve škole příležitost. Konfliktům můžeme předcházet například tím, že si žáci sestaví speciální pravidla pro práci ve skupinách, k tomu by měli být vedeni i tandemoví partneři. Nývltová ještě zdůrazňuje, že se v žádném případě nejedná o to, aby se studenti během lekce především dobře bavili a samotná náplň učení jazyka by ustoupila do pozadí. V běžné skupině by za takových okolností nastal rozkladný proces způsobený nedostatkem smysluplné činnosti a studenti by měli pocit, že se nic neučí, tudíž v podstatě jen ztrácejí čas.

Znaky kooperativního učení shrnuje Kasíková (2005 str. 30). Zmiňuje pozitivní vzájemnou závislost<sup>21</sup>, interakci tváří v tvář, individuální odpovědnost<sup>22</sup>, dovednost pro práci v malé skupině a reflexi skupinové činnosti.

Další autoři popisují podobné koncepce, ovšem jinými termíny. Zmíníme M. Pasche (Grecmanová, 2000 str. 44), podle kterého tandem podobně jako inscenaci nebo projektové metody můžeme zařadit do tzv. sociální výuky, kdy se žáci učí společně, skrze komunikaci a role učitele je spíše rolí moderátora. Horák (2012) označuje metody, které vyžadují aktivní zapojení studenta do procesu učení, včetně zapojení do tvorby studijního programu a výběru metod výuky, sledování vlastního rozvoje a hodnocení označujeme jako participativní<sup>23</sup>. Patří sem mimo jiné skupinová práce, učení založené na studiu pramenů, přímá praxe, komplexní a problémové úlohy a další.

Aktivizační metody ovšem mají své zastánce i odpůrce. Kritika se nejčastěji zmiňuje o zmatení žáka v metodě objevování (problémové úlohy) bez pedagogického směřování, ačkoli jiní v něm ovšem naopak vidí přínos, a to jako motivaci ke zpracování vlastních zkušeností a samostatnému pochopení problému.

V této kapitole jsme nastínili obecné pedagogické koncepce jako východiska výukových metod a pokusili jsme se upozornit na souvislosti s tandemovou metodou. V další

---

<sup>21</sup>K tomu se vyjadřuje Skalková (1999 str. 211), která vidí základ kooperativního učení na principu spolupráce při dosahování cílů. Výsledky jedince jsou podporovány činností celé skupiny a celá skupina má prospěch z činnosti jednotlivce.

<sup>22</sup>Podle Nývltové (2009 stránky 53-57) je důležité skupinové vědomí, studenti si ve skupině uvědomují, že vytvářejí učební komunitu a že v průběhu výuky jsou skupina. Za hlavní úkol proto považují učinit studenty spoluodpovědnými za proces výuky. Zodpovědní by neměli být pouze vůči sobě a vůči učitelům, ale také vůči sobě navzájem.

<sup>23</sup>Také participační (Participative Learning).

kapitole se budeme věnovat úžeji zaměřené stránce problematiky a pokusíme se vymezit tandemovou metodu vůči dalším lingvodidaktickým metodám. Vývoj obecných didaktických a lingvodidaktických koncepcí má pochopitelně mnoho společného. Jestliže v didaktice hovoříme o odklonu od tzv. transmisivní školy a přijetí zásad tzv. konstruktivní školy jako o přechodu od starého paradigma vzdělávání k novému, v lingvodidaktice se nabízí paralela gramaticko-překládového přístupu a přístupu přímého. Obecné i lingvodidaktické tendence jednoznačně míří k principům: nevnímat chybu jako selhání, ale jako poučení; dbát na rozvoj nejen kognitivních, ale i metakognitivních schopností (schopnosti učit se); důraz na aplikaci znalostí nebo důraz na komunikaci žáků mezi sebou (Ž-Ž).

## 6 Problematika nabývání znalosti jinojazyčného kódu

### 6.1 Nabývání znalosti jinojazyčného kódu

Než přejdeme k detailnějšímu popisu vybrané metody, uvedeme širší kontext teorie nabývání jinojazyčného kódu. V oblasti terminologie se setkáváme s mnoha pojmy, z nichž některé lze považovat za synonyma, jiné nikoli, a se kterými různí autoři zacházejí různě<sup>24</sup>. Považujeme proto za vhodné zde základní termíny, o nichž budeme pojednávat, vyjasnit.

Pojem *nabývání/získávání znalosti*<sup>25</sup> jinojazyčného kódu chápeme dle Hrdličky (2009 str. 11) jako významově nadřazen pojmu *učení se cizímu jazyku* a pojmu *osvojování si cizího jazyka*. Zastřešuje oba významy.

*Učení se cizímu jazyku (learning) a osvojování si cizího jazyka (acquisition) jsou dva různé přístupy nabývání znalosti cizího jazyka. Učení se charakterizuje M. Hrdlička (2009 str. 13) jako „cílené kumulování relevantních poznatků o daném jazyce, o všech jeho jazykových plánech; mluvčí vědomě a záměrně studuje gramatická (jazyková) pravidla příslušného jazykového kódu, učí se užití jazykových prostředků ve společenské komunikaci. To vše následně přispívá k utváření schopnosti recepce promluv ostatních komunikantů i k formulování a sdělování promluv vlastních.“ Osvojování si jazyka chápe autor naopak jako proces „spontánní (nevědomý, resp. neuvědomovaný), mluvčímu jde především o obsah a smysl sdělení, nikoli o stránku formální, strukturní, jedná se v zásadě o spatřování analogie mezi nabýváním znalosti jazyka mateřského a jazyka cizího, mluvčí si jinojazyčný kód osvojuje nápodobou, opakováním“.* Ne vždy je rozdíl chápán takto jednoznačně. V terminologickém slovníku (Šebesta, a další, 2014 str. 58) k tomu autoři uvádějí: „*pojmem „osvojování“ se nezřídka objevuje jako synonymní k pojmu „učení“, jen občas se „učení“ chápe jako vědomý proces studia pravidel nějakého jazyka s cílenou jazykovou produkcí, jak to známe z výuky cizích jazyků ve školách, zatímco „osvojování“ jako nevědomé zažívání gramatických zásad určitého jazyka, které nastává při konfrontaci se srozumitelnými jazykovými vstupy, kdy se uživatel soustřeďuje na význam sdělení, obvykle v prostředí druhého jazyka. Někteří badatelé pak užívají pojmu „osvojování“, popř. „nabývání“ pouze pro kontext prvního jazyka.“* Při popisu zvláště některých vybraných metod je užitečné uvést, zda jde spíše o „vědomý proces“ nebo spíše o „nevědomé zažívání“, v takových případech budeme volit adekvátní z pojmů *učení se* a *osvojování si*.

---

<sup>24</sup> Věříme, že situaci by mohl pomoci nový terminologický slovník (Šebesta, a další, 2014).

<sup>25</sup> Pojem „*znalost*“ zde v souladu s Hrdličkou (2009 str. 11) chápeme široce, „*jako náležitě funkčně strukturovaný a adekvátně fungující soubor relevantních jazykových, resp. komunikačních vědomostí, dovedností a návyků.*“



Pokud tento rozdíl není relevantní, nebo zahrnuje oba zmíněné postupy, přikloníme se k zastřešujícímu termínu *nabytí*, jak jej chápe M. Hrdlička.

V souvislosti s těmito pojmy bychom pro úplné pochopení rádi krátce uvedli problematiku osvojování mateřského jazyka. Tou se zabývá obor psychologie učení<sup>26</sup>, významnou roli má operantní podmiňování, kdy děti jsou chváleny za správné napodobování. Nicméně zdá se, že „*děti jsou geneticky vybaveny, aby si osvojovaly řeč určitým způsobem*“<sup>27</sup>. Brzy tedy překonávají pouhé napodobování. Saville-Troike (2012 stránky 23-24) to dokládá faktem, že děti dělají mluvnické chyby, které neslyší u druhých, generalizují totiž mluvnická pravidla, ačkoli k tomu ještě nemají vyvinuté dostatečné kognitivní schopnosti, a svou produkcí se neomezují na input.

Ani užívání terminologie týkající se *mateřského jazyka* není jednoznačná, v literatuře se často zastřešuje termínem první jazyk (L1). Jazyk osvojovaný v raném dětství mezi lidmi, kteří jazyk běžně užívají. Je označován jako *first language, native language, primary language* nebo *mother language*, v češtině běžně užívané výrazy jsou *mateřský jazyk, mateřština* nebo *rodný jazyk*, v translologii se běžně užívá *výchozí jazyk*. Značná část lidské populace navíc vyrůstá v dvojjazyčném prostředí, kdy si osvojují jazyky buď v procesu simultánního, nebo segmentálního bilingvismu.

V rámci pojmu *jinojazyčný kód* pak Saville-Troike (2012 stránky 4,5) definuje následující termíny. Jako *second language (druhý jazyk)* definuje jazyk majoritní společnosti, který si osvojuje (typicky) člen minoritní skupiny nebo imigrant, jehož rodným jazykem je jazyk jiný. *Foreign language*<sup>28</sup> (*cizí jazyk*) charakterizuje jako jazyk běžně nepoužívaný ve studentově sociálním prostředí, očekává se však jeho budoucí uplatnění například při cestování, studiu apod. Důvod studia ovšem může být i povinnost v rámci studijního programu navštěvované školy. Dále uvádí méně uplatňované dělení na *library language* jako nástroj získávání informací z jinojazyčné literatury nebo další *languages for specific purposes*

---

<sup>26</sup> Napodobování je považováno za přirozenou schopnost dětí. Tento akt zdůrazňuje behavioristické učení, které vychází z asociatismu (počátek 20. st.). Podstatou učení mělo být vytváření asociace mezi smyslovým vjemem a příslušnou reakcí, tedy klasický model stimul-reakce (Fontana, 2010 str. 84).

<sup>27</sup> Tato vrozená schopnost je nazývána Language Acquisition Device. Chomsky je kritikem Skinnerova behaviorismu a naopak zastáncem tzv. nativismu. Lidský jedinec není pouhým pasivním produktem svého okolí, pro schopnost vytvořit podobu jazykového systému mu nestačí pouze přístup k mluvenému jazyku, nutné jsou také schopnost gramatikalizace jazyka a míra jazykové kreativity (Hrdlička, 2009 str. 17).

<sup>28</sup> Vyjasnění pojmů je v tomto případě důležité vzhledem k tomu, že pozice partnerů v tandemové metodě je v tomto ohledu značně jiná. Zatímco jeden se nachází v prostředí svého mateřského jazyka a jazyk partnera je pro něj cizím jazykem, jeho partner se nachází v prostředí svého cílového jazyka, což je jazyk cizí nebo druhý.



jako akademický jazyk, technický jazyk apod. Zastřešujícím termínem je *target language*, cílový jazyk, který jako zastřešující používáme i v této práci.

## 6.2 Podmínky pro rozvoj komunikační kompetence

Zdá se, že ona vrozená dispozice osvojit si jazykový kód má vliv na nabývání nejen mateřského, ale i každého dalšího jazyka. Je genetickou podmínkou pro rozvoj komunikační kompetence. Další podmínkou pro úspěšné nabývání jinojazyčného kódu je dle Hrdličky (2009 str. 12) *motivace* nutná nejen v začátku, ale v průběhu celého procesu osvojování jazyka. Třetí podmínkou je *přístup k osvojovanému jazyku*. Musí být však splněny následující předpoklady (2009 str. 12): „...*spojování formální složky se skutečností, pouhý input nestačí, a komunikace musí probíhat ve společenských podmínkách*“.

Krashen (Hanušová, 2006) ve svých teoriích osvojování jazyka zmiňuje faktory, které úspěšnému osvojení jazyka naopak brání. Zmiňuje zejména opravování chyb, přehnaný důraz na formální gramatiku, stresující výukové prostředí a nerespektování přechodného „tichého období“.

## 6.3 Vyučovací metody v lingvodidaktice: stručný nástin vývoje

Informace pro tuto kapitolu jsme čerpali především z publikací a příspěvků následujících autorů: Hrdlička, M. (2010), (2009); (2002); Hanušová, S. (2006), Hendrich, J. (1988), Beneš, E. (1970) a z nového terminologického slovníku (Šebesta, a další, 2014).

Dvěma přístupům nabývání znalosti jinojazyčného kódu, jak byly zmíněny výše, tradičně odpovídaly dvě vyučovací metody. *Učení se cizímu jazyku* bylo tradičně realizováno prostřednictvím *gramaticko-překladové metody*. Hrdlička (2009) uvádí, že metoda „*pracuje s cílovým jazykem jako s naučitelným systémem vystaveným podle určitých pravidel, klíčovou roli v ní sehrává zvládnutí jeho gramatické stavby. Mluvnice je často deskriptivní, základní metodické postupy představuje dedukce (nejprve je formulováno pravidlo, poté následuje jeho aplikace) a syntéza.*“ Jako další znaky uvádí zaměření na porozumění a písemný projev, uměle vytvořené (pro ilustraci probírané gramatické látky) nebo literární texty v učebních materiálech, drilová nebo transformační cvičení podle vzoru na základě určených formálních pravidel, značný význam překladu jako prvku výuky i testování nebo důraz na kognitivní složku. Stavba cizí řeči je zpřístupněna ve srovnání s mateřskou řečí. Cílem je produkce vět s užitím stanovených pravidel.

Reformní hnutí 19. století vedlo k prosazení *metody přímé* (ta by odpovídala *osvojování si cizího jazyka*; figuruje zde předpoklad, že nabývání druhého jazyka je stejné jako nabývání prvního jazyka<sup>29</sup>). Přímá metoda „*usiluje o osvojování jazyka přímo, bez zprostředkujícího jazyka.*“ Hanušová (2006 str. 2) uvádí její hlavní znaky, které definovala Mezinárodní fonetická asociace (IPA): primát mluveného jazyka, zásada prezentace jazyka v jeho mluvené podobě před psanou formou, používání běžných, každodenních obrátů či induktivní výuka gramatiky jsou prvky, které se prosazují také v tandemové metodě. Přímá metoda nahrazuje překlad názornými ukázkami nebo výkladem v cílovém jazyce. Mezi její znaky Hendrich (Hendrich, a další, 1988) řadí vytváření přímých asociací mezi formou a významem (pojmenováním adenotátem), prioritou je poslech a mluvená komunikace, kdy písemný projev se nechápe jako svébytná řečová dovednost, nýbrž jako pouhé grafické zachycení ústního projevu. Metoda nepracuje s překladem a nečerpá z mateřského jazyka studentů. Mluví se učí nápodobou, opakováním (obdoba osvojování si mateřského jazyka, ovšem za odlišných podmínek). Metodickým postupem je tedy indukce, student generalizuje (mluvnická) pravidla rozborem jednotlivých případů užití daného cizojazyčného kódu. Jde o ovládnutí řeči v situacích běžného dne a také o rozvoj jazykového citu.

Na oba tyto rozdílné přístupy reaguje *metoda smíšená nebo zprostředkovací*. Jejím zásadním přínosem, jak uvádí Beneš (1970 str. 11), byl důraz na zaměření nejen na formu, ale také více na obsah. Východiskem výuky má být souvislý text zajímavého obsahu, který má vzbudit zájem a zvědavost, touhu textu porozumět.

Alternativou se v 60. letech 20. stol. s nástupem behaviorismu (B. F. Skinner) stala *audiolingvální* či *audioorální metoda*. Behavioristickým východiskem je pohled na jazyk jako na soubor návyků. V mnoha ohledech představuje další rozvoj přímé metody: především přistupuje k nabývání jinojazyčného kódu podobně jako k nabývání mateřského jazyka, nápodobou, drilem modelových syntaktických struktur, upřednostňuje se poslech a mluvení před čtením a psaním. Jak uvádí Hanušová (2006): „*Klade důraz na mluvený jazyk, vylučuje*

---

<sup>29</sup> Jedna z koncepcí nabývání znalosti cizojazyčného kódu dle Hrdličky (2009) nalézá analogii mezi osvojováním si cizího a mateřského jazyka (1). L osvojování druhého a dalšího jazyka by tak mělo docházet prakticky stejnou cestou, jak k osvojování jazyka prvního, přičemž znalost předchozích jazykových kódů je v podstatě irelevantní. Argumenty jejich kritiků, kteří mezi koncepcí osvojování prvního jazyka a dalšího (dalších) jazyků vidí zásadní rozdíly (2), jsou především následující: odlišný časový rámec a struktura osvojovaných znalostí, odlišná motivace a často nesouměřitelná kvalita dosažené znalosti. Oproti osvojování prvního jazyka u osvojování dalších jazyků není spojitost s ontogenezí a naopak osvojování dalších jazyků probíhá na pozadí již existujících jazykových i mimojazykových znalostí a zkušeností. Právě na základě rozlišností mezi nabytými jazykovými strukturami prvního a dalšího jazyka formuloval R. Lado kontrastivní teorii. Ta zdůrazňuje fakt, že k získávání znalosti jinojazyčného kódu dochází v závislosti na již nabytých strukturách a je jimi determinována. Pracuje s teorií pozitivního a negativního transferu, přičemž stupeň obtížnosti závisí na typologické odlišnosti daných jazykových kódů.

*mateřský jazyk z vyučovacího procesu a zaměřuje se na drilová cvičení, která jsou založena na principech podmiňování.“ Z dnešního pohledu jsou jejími největšími nevýhodami neautentický jazyk (stejně jako u gramaticko-překládové metody) a přílišný důraz na drilová cvičení nebo podceňování psané komunikace, souhrnně pak rozvoj jazykové, nikoli komunikační kompetence.*

Převratem byla v 70. letech 20. století formulace *komunikační metody* a prosazování komunikativního přístupu<sup>30</sup> studenta. Komunikativní přístup je založen na funkčním pojetí jazyka<sup>31</sup>. V krátké charakteristice (Hanušová, 2006) komunikativního přístupu zmíníme důraz na užívání autentického jazykového materiálu, vyrovnané zastoupení všech čtyř jazykových dovedností<sup>32</sup>, uznání chyby<sup>33</sup> jako „učebního kroku“ (vyváženost přesnosti/plynulosti (accuracy/fluency), oproti dřívějšímu zaměření na přesnost). Učitel je v roli facilitátora.

Komunikativní přístup je realizován více či méně úspěšně celou řadou vyučovacích metod, jež mají ovšem společný cíl, a to aby studenti nabyli komunikační kompetenci. Dominantní postavení mezi nimi zaujímá *komunikační metoda*. Nejedná se o zcela jednoznačně aplikovanou metodu, naopak její realizace má mnoho podob. M. Hrdlička tyto postupy vymezuje negativní formulací: „*nekomunikační je vše, co je úzce (výlučně) zaměřeno pouze na jazykový kód*“. Vždy se však vyznačuje mj. třemi významnými rysy, jak je definuje Hrdlička (2002 str. 48):

1) *Komplexnost*, kterou lze chápat dvojným způsobem: jako souborné a v ideálním případě rovnocenné rozvíjení základních řečových dovedností (ústní a psaná komunikace, poslech, čtení) nebo jako vyváženou pozornost věnovanou jak dimenzi jazykové, tak relevantním faktorům extralingvistickým.

2) *Adresnost*, kdy pozornost by se měla zřetelně obracet k jinojazyčnému mluvčímu, k jeho komunikačním potřebám, k jeho jazykové a potažmo komunikační kompetenci. Učivo by se nemělo prezentovat podle principu „všechno všem“, resp. „totéž všem“, nýbrž diferencovaným způsobem: podle propracované typologie mluvčích.

---

<sup>30</sup> Podrobněji viz např. M. Hrdlička (2002): „*Není vhodné zaměňovat metodu komunikační (specifická lingvodidaktická koncepce) a komunikativní. Komunikační metoda je jedna, (ne)komunikativních metod je vícero.*“

<sup>31</sup> Hanušová (2006) uvádí dvě nejvýznamnější implikace funkčního pojetí jazyka podle Littlewooda: otvírá širší perspektivu pohledu na jazyk - nejen ve smyslu jednotlivých struktur, ale také ve smyslu funkcí, které má, a otvírá širší perspektivu pohledu na osvojování jazyka (nejen učít struktury, ale také rozvíjet strategie uplatňování struktur v reálných komunikativních situacích).

<sup>32</sup> Tj. čtení, psaní, poslech, mluvení, respektive čtení s porozuměním, psaní, poslech s porozuměním, mluvení (ústní projev). Srov. Confortiová, H. Význam výslovnosti při výuce češtiny jako cizího jazyka, Sborník AUČCJ 2007-2009: „*Domnívám se, že porozumění nutno přiřadit ke všem 4 způsobům (dovednostem – pozn. MT).*“

<sup>33</sup> Koncepce, která přináší zcela nový pohled na teorii chybování, je teorie interlanguage P. Cordera. Chyba je přirozený projev tzv. mezijazyka, tedy přirozený fenomén, nikoli něco nežádoucího.

3) *Užitečnost* je protikladem formalismu, akademismu; je jí míněna praktická využitelnost poznatků, dovedností z výuky, práce s autentickým materiálem.

Pozornost v lingvodidaktice se tedy přesouvá od systémových vlastností jazyka k jeho fungování a společenské komunikaci. Mluvíme o tzv. komunikačně-pragmatickém obratu (Hrdlička, 2010 stránky 42-3) (Hrdlička, 2009 stránky 25-6), kdy zájem badatelů překračuje rámec jazyka a přesouvá se rovněž na faktory extralingvální. Pozornost se přesouvá od „*langue*“ k „*parole*“<sup>34</sup>. Zvyšuje se vliv mezioborových disciplín jako je psycholingvistika nebo sociolingvistika, rozšiřuje se problematika komunikace mj. o neverbální komunikaci nebo o nové kategorie, které vnesl do problematiky H. G. Widdowson: „*usage*“ (úzus) a „*use*“ (použití) a koheze a koherence. Dvojicí „*usage*“ a „*use*“ upozorňuje na fakt, že jazyková kompetence a adekvátní uplatnění ve výpovědi v konkrétní komunikační události jsou dvě odlišné schopnosti. Tedy zdůrazňuje, že je nutné vědět, kdy, proč a jakým způsobem jsou příslušné výpovědi užívány v komunikační praxi. Pojmy koheze a koherence se vztahují ke způsobu navazování výpovědí a ilokučnímu charakteru běžné komunikace. Pro lingvodidaktiku to mj. znamená požadavek na práci s autentickým jazykovým materiálem.

Vývoj metod, probíhající ve 20. století, je obecně provázen nevyvážeností a často jednostrannou orientací metody pouze na některé řečové dovednosti (Hrdlička, 2005). Snaha odpoutat se od gramaticko-překládové metody přinášela opačný problém, vyloučení psané komunikace, resp. zjednodušení jejího chápání na pouhý grafický zápis ústní komunikace. Požadavky praxe přitom jednoznačně označují potřebu vyváženosti: osvojování všech komponent řečových dovedností. Určitou syntézu přináší vhodně užitá komunikační metoda respektující a aplikující závěry zmíněného komunikačně-pragmatického obratu.

Psaná komunikace se zdá být problematičtým momentem i v tandemové metodě, jak uvádíme dále v kapitole 11.2. Tamtéž navrhované řešení - psaní zpráv, sebehodnocení a zpětných vazeb naopak respektuje požadavek nejen vyváženosti, ale zároveň diferencovanosti při utváření a rozvíjení všech čtyř základních řečových dovedností: při potřebě zjistit více informací o tématu je přirozený postup samostatné čtení s porozuměním, při přímém kontaktu s tandemovým partnerem je přirozené využít dovednosti mluvení a poslechu a následná zpráva z průběhu tandemu a psaní tandemového deníku nebo výměna

---

<sup>34</sup> D. Hymes (1972) (Hrdlička, 2009 str. 26) v nesouhlasné reakci na Chomského pojetí *kompetence* a *performance* zavádí pojem komunikační kompetence, pro jejíž dosažení je nezbytná jak dříve požadovaná znalost jazyka, tak také pravidel a úzu jejich společenského užívání v proměnlivých podmínkách lidské komunikace. Jedná se tedy o širší pojetí jazykové komunikace.

zpráv (e-mailů) vyžaduje specifické dovednosti psaní, včetně nutnosti respektovat daný typ textu, což písemný projev v naprosté většině případů vyžaduje.

V průběhu vývoje některé metody zcela vylučují z výuky mateřský jazyk. K myšlence, že mateřský jazyk, i všechny další jazykové zkušenosti, mohou nabývání cílového jazyka naopak pomoci, se pak některé metody znovu vrací. Mezi ně zařadíme i tandemovou metodu, která zásadním způsobem zohledňuje mateřský jazyk, nikoli ale způsobem překladovým jako gramaticko-překladová metoda, ale předpokladem, že srovnání jazyků pomáhá studentům uvědomit si souvislosti a dospět ke zobecnění. Klíčovou je také role nositele jazyka každého z účastníků v tandemové metodě.

Dnes se dle některých autorů nacházíme v „*postmetodové*“ době<sup>35</sup>. Jedná se o snahu integrovat ty prvky, které se ukázaly jako přínosné a které se osvědčily, a to jak z komunikativní, tak z tradičních metod. Některé prvky komunikativního přístupu byly přehodnoceny<sup>36</sup> (více viz také kapitola 11.2).

---

<sup>35</sup> Tzv. *revidovaný komunikativní přístup* (Ur) nebo *Balanced Activities Approach* (Harmer).

<sup>36</sup> Hanušová zmiňuje kritiku Atkinsona, který považuje vyloučení mateřského jazyka za projev nerespektování základního vkladu, který si žák do cizojazyčného vyučování přináší.

## 7 Bližší charakteristika metody a příklady její aplikace

V této kapitole uvedeme charakteristiku metody a její specifika. Vymezíme ji oproti metodám s podobnými prvky a principy a uvedeme příklady její aplikace v zahraničí i v České republice.

Metoda tandemu, jak jsme ji pro naše potřeby vymezili, se postupně diferencovala ve dvě odvětví, které je praktické rozlišit. Ačkoli vycházejí ze stejných principů, liší se v několika důležitých bodech.

*1. Párový tandem.* Jedná se o individuální domluvu dvou nositelů různých jazyků, z nichž se oba učí nebo mají zájem učit rodný jazyk svého tandemového partnera. Individuálně a dle svých potřeb a možností si domlouvají schůzky. Míra efektivity tohoto typu tandemu velmi záleží na uvědomělosti a spolupráci jedinců. Obvykle se jedná o neformální nestrukturovanou konverzaci, ovšem partneři si dle domluvy mohou připravovat materiály, otázky, pracovní listy (...), průběh práce záleží na domluvě a invenci obou partnerů.

Mezi hlavní výhody patří vedle praktikování autentického jazyka s rodilým mluvčím také nový neformální vztah s příslušníkem cílové kultury a v neposlední řadě: jedná se o protislužbu, tedy je to zdarma.

*2. Skupinový tandem.* Primární odlišnost vychází z toho, že se jedná o několik tandemových párů (několikačlenných skupin) v rámci jednoho tandemového setkání nebo programu.

Jedná se zpravidla buď o jednorázová tandemová setkání, například víkendové či odpolední tandemy nebo několikadenní až několikátýdenní tandemové kurzy, nebo o akreditované programy na univerzitách při jazykových centrech.

Vymezení skupinového tandemu oproti párovému tandemu je následující:

- Je zde role *organizátora* nebo *tutora* nebo *koordinátora* (učitel ve specifické funkci). Studenti si nehledají tandemového partnera sami, ale jsou spárování po přihlášení do programu. Obvykle je nicméně po dohodě možné přihlásit se jako dvojice, splňují-li oba zájemci charakter daného programu.

- Pro studenty je připraven program nebo plán spolupráce. Jsou jim poskytnuta témata, úkoly, pracovní listy. Jedná se obvykle o nabídku pomoci, je však důraz kladen (také) na vlastní domluvu a iniciativu studentů.

- Studenti mají možnost požádat o pomoc, pokud mají problém se spoluprací ve dvojici. Pomoc je obvykle nabízena i preventivně v podobě tipů na poskytování zpětné vazby, plánování práce, organizovaných společných nebo individuálních schůzek a podobně. S konkrétními dotazy se pak studenti mohou obracet na organizátora nebo tutora.

Je dán časový horizont daného tandemového programu, který je také obvykle nějakou evaluací nebo shrnutím uzavřen.

Skutečnost, že programu se účastní více tandemových párů, může ovlivňovat jednak motivaci studentů, jednak atmosféru (v situaci, kdy páry pracují „na dohled“).

Tyto typy tandemů jsou obvykle buď placené, nebo jako součást vysokoškolského studia po studentech vyžadují výsledky práce, ze které mohou být uděleny atestace, případně jsou sponzorovány z různých dotačních zdrojů.

Nyní bychom chtěli shrnout specifika, která jsou společná pro oba tyto podtypy.

## 7.1 Charakteristika vybraných prvků tandemové metody

### Vyváženost a vzájemnost

Oba používané jazykové kódy se musí vyváženě používat a střídat, obě strany musí získávat adekvátní zpětné vazby a reakce a obě strany se adekvátně musí podílet na připravování náplně a hodnocení; podmínkou je předpoklad, že studenti-nositelé jazyka chtějí pomáhat partnerovi zlepšit se. Přístup, se kterým někteří studenti přichází na lekce cizích jazyků: „zaplatím, přijdu a oni mě to naučí“, je zcela vyloučen.

### Autoregulace učení

Pro tandem je zásadní značná samostatnost v plánování učení, autoregulace učení, převzetí odpovědnosti za své učební pokroky a výsledky. V tomto směru je tandemová metoda zcela v souladu s klíčovou kompetencí k učení a myšlenkou celoživotního vzdělávání<sup>37</sup>.

Pro řízení svého učení žák musí pracovat se svými volnými vlastnostmi: snahou, úsilím, překonáváním překážek, vytrvalostí, houževnatostí i se svými zkušenostmi z dřívějšího učení. Samořízení není automatická schopnost, musíme se ho naučit<sup>38</sup>.

Uvědomělé učení studenta lze podporovat nejrůznějšími metodami. Základním principem je porovnání subjektivního názoru (např. kterou dovednost v kontrolním seznamu si označíme jako zvládnutou) se skutečností (např. zda v dané situaci skutečně rozumíme nebo partner rozumí). Další důležitou metodou je osvojování metajazyka nutného k hodnocení různých kvalitativních aspektů (například rozbořením prací). Tento metajazyk pak

---

<sup>37</sup> Tzv. proaktivní učení předpokládá, že rozvíjet kompetence je zájmem studentů. Studenti přistupují k učení iniciativně, plánují a strukturují vlastní učební postup.

<sup>38</sup> K tomu přispívá, jestliže je *učení, jak se učit* integrální součástí učení se jazyku. Mimo jiné si student potřebuje osvojit metakognitivní slovní zásobu pro tyto účely.



studenti využijí při zjišťování silných a slabých stránek vlastní práce a mohou si jeho prostřednictvím formulovat své vlastní učební cíle.

Truscott a Morley (2013) k tomu uvádějí: „*Je docela děsivé dát studentům volnost a kontrolu nad jejich vlastním učením. V podvědomí jsme měli množství malicherných obav. Co se stane, když se vůbec neseťkají se svým partnerem, nebudou mít nachystané dokumentace, nepřijdou na finální hodnotící schůzku? Vždyť po prvotním setkání už není žádné další osobní setkání s koordinátorem (tutorem). Museli jsme se naučit důvěřovat studentům, vzdát se naší kontroly a předat odpovědnost. A byli jsme odměněni za svou důvěru. Z několika set studentů, kteří se programu již zúčastnili, jen několik málo nepřijalo tuto výzvu – a je pravděpodobné, že by tito studenti byli problematictí i v konvenčním výukovém kurzu ve třídě také.*“

Díky autoregulaci učení metoda tandemu umožňuje maximální přizpůsobení obsahu práce podle potřeb partnerů, čímž vychází vstříc jejich vnitřním cílům. Diskuze a dohoda cílů na začátku každého tandemu a vyplňování deníčku vede studenty k odpovědnosti i při plnění vlastních cílů. V plánování vlastních cílů, vycházejících z individuálních potřeb, pomůžou studentům sebediagnostické otázky<sup>39</sup>. V otázce plánování učení je průlomovým dokumentem Evropské jazykové portfolio (European Language Portfolio; EJP). To dle SERR (2006 str. 177) umožňuje, aby student zaznamenával a prezentoval odlišné aspekty svého jazykového životopisu. Zahrnuje nejen jakákoliv oficiální vysvědčení, získaná v průběhu učení se cizímu jazyku, ale také záznam méně formálních zkušeností, včetně kontaktů s různými jazyky a jinými kulturami. Studenti do něj mohou zaznamenávat a pravidelně aktualizovat vlastní vyjádření o dosažené způsobilosti v cizím jazyce. Má pomáhat při plánování autoregulovaného učení, včetně stanovování vlastních cílů, výběru materiálů apod.

EJP pracuje se dvěma dalšími, pro tandemovou metodu zásadními, pojmy: *sebehodnocení* a *strategie učení*. Pedagogický slovník (Průcha, a další, 2009) definuje sebehodnocení jako: „...obecně každé hodnocení, při němž člověk hodnotí sám sebe. Může být přiměřené, či nepřiměřené skutečnosti, může být vysoké, průměrné nebo nízké. Vykazuje značnou stabilitu. Ve školním kontextu je to jedna z výchovných metod, díky níž si žák konfrontuje svůj pohled na sebe sama, své výkony, s pohledy vyučujících, spolužáků a dospívá (zpravidla) k reálnějšímu

---

<sup>39</sup> Díky nim si studenti ujasní, do jakých situací se dostanou nebo mohou dostat: Jaké situace budu muset řešit? Jaké role v nich budu zastávat? (Mohu to vůbec předpovídat?); S jakými lidmi budu muset jednat? V jakých institucích? Jaké budou jejich profesní zájmy? Jaké budou moje profesní a osobní vztahy a zájmy?; Jaká témata budu muset zvládat?; Jaké úlohy budu muset plnit?; Budu se muset sám/sama vyjadřovat, nebo budu jen poslouchat a číst s porozuměním?; Co budu poslouchat a číst?; Za jakých podmínek budu muset jednat?; Jaké znalosti z okolního světa nebo cizí kultury k tomu budu potřebovat? Jaké nové dovednosti si pro to budu muset vypěstovat? (Volně upraveno podle SERR (2006 str. 46), seznam nemá ambice být konečným nebo vyčerpávajícím, pouze ilustrativním.)



*sebepečetí.*“ Obecně je hlavním významem sebehodnocení zvyšování motivace a zodpovědnosti studentů. Pomáhá jim poznat vlastní přednosti a nedostatky a uvědomit si, na co mají více zaměřit svou učební činnost. Podporuje autonomní učení a autonomní přístup k učení, umožňuje studentům lépe si proces učení zorganizovat. Pro sebehodnocení je podstatná zásada pozitivního hodnocení, a to především pro zachování motivační funkce takového hodnocení. To znamená, že (v případě sebehodnocení) student sleduje, co zvládl, prokázal, že umí, vykonal, nikoli co udělal špatně, nedostatečně a na co ještě nestačí. Zvláště v jazykové výuce u začátečníků je snazší vyjádřit, co žák neumí, než to, co umí, nicméně vždy je možné nalézt pozitivní formulaci.

SERR (2006 str. 26) nabízí studentům přehled Společné referenční úrovně: sebehodnocení, a to v kategoriích Psaní (Písemný projev), Mluvení (Samostatný ústní projev a Ústní interakce), Porozumění (Čtení a Poslech) pro všechny úrovně A1, A2, B1, B2, C1 i C2. Ten může pomoci<sup>40</sup> profilovat studentům hlavní jazykové dovednosti.

Sebehodnocení mívá často silný emocionální podtext, ještě silněji u dospívajících osob nebo osob citlivých a s nízkým sebevědomím. Vypjaté situace schopnost sebehodnocení velmi ovlivňují. Do určité míry může i zde pomoci trénink, nácvik sebehodnocení s objektivními kritérii a nácvik nadhledu nad svým výkonem a schopnostmi. Jak uvádí Kolář a Vališová (2009 stránky 188-9): „*Kultivovat sebehodnocení žáků znamená naučit žáky používat adekvátní, odpovídající kritéria, porozumět souvislostem věcí a jevů, dokázat v určitém smyslu analyzovat určitý výkon, naučit žáky i určité úrovni odpovědnosti za své hodnotící soudy, naučit je srovnávat (ideál a realitu, podobné výkony, ...) a „vejít se“ do svých aspirací.*“ Toho můžeme dosáhnout, je-li hodnocení podloženo jasnými deskriptory, které vyjadřují standardní požadavky na ovládnání jazyka<sup>41</sup>, a vychází-li hodnocení z určité činnosti. Hodnocení se také pravděpodobně zpřesní, budou-li studenti alespoň částečně instruováni a zaškoleni. Takové strukturované sebehodnocení pak může dosahovat korelace mezi sebehodnocením a hodnocením standardizovaných testů.

V případě tandemové metody vidíme hlavní význam uplatnění sebehodnocení v následujících fázích:

---

<sup>40</sup> Zpřesnění deskriptorů dosáhneme zahrnutím nejen položky „co student dokáže“, ale také „jak to dokáže“. Deskriptory pro sebehodnocení mají podobu pozitivně formulovaných nezávislých kritérii. SERR (2006 str. 182) doporučuje tzv. kontrolní seznam. U každé úrovně ovládnání může být uveden seznam deskriptorů, obsah deskriptorů může být popřípadě konkrétně rozveden. Například deskriptor dokážu zjistit i poskytnout osobní údaje může být rozveden do podoby konkrétních složek Dokážu se představit, Dokážu říct, kde bydlím apod.

<sup>41</sup> Z profesionálních nástrojů sebehodnocení bychom na tomto místě rádi zmínili projekt DIALANG.

1) Při přihlašování se do tandemu. Na základě sebehodnocení podle jednoznačně vymezených a jednotných deskriptorů mohou být studenti přibližně rozřazeni do skupin podle úrovní a následně do vhodných dvojic. Možnostem a limitům tohoto postupu se více věnujeme v kapitole 9.1.5.

2) Při dlouhodobější práci v tandemu – jako sumativní sebehodnocení. Bude přínosné, pokud si svá hodnocení student zachová a bude sledovat své pokroky. K tomu může využít také výše zmíněného EJP.

S autoregulací učení souvisí také rozvoj *učebních stylů a strategií studenta*. Jejich funkci v procesu učení popisuje Mareš (1998 stránky 75-6) následovně: „*Styly učení mají charakter metastrategie, která sdružuje svébytné učební strategie, učební taktiky a učební operace. Tato metastrategie je monitoruje, vyhodnocuje, orientuje určitým směrem, reguluje s ohledem na podmínky učení, na vlastní průběh učení, na dosahované výsledky učení a na sociální kontext učení. Styly vedou jedince k učebním výsledkům určitého typu, ale znesnadňují dosažení výsledků jiných (často lepších). Člověk si své styly učení zpravidla neuvědomuje, systematicky je neanalyzuje, promyšleně je nezlepšuje. Svému nositeli se styly učení jeví jako postupy samozřejmé, běžné, navyklé, jemu vyhovující (v některých případech je chápe jako postupy pro něj optimální).*“ Pro žáky je přínosné, aby si vyzkoušeli a osvojili různé učební styly, pokoušeli se svůj učební styl stále zkvalitňovat. Mareš dále uvádí postupy, jak vylepšovat učební styly. Mnohé z nich tandem přímo vyžaduje a předpokládá: *naučit se pracovat s časem, naučit se pracovat s pomůckami (slovník nebo rada kolegy), trénovat schopnost rozčlenit si učivo, získat globální přístup, postupovat systematicky, zvolit a respektovat cíl učební činnosti, trénovat schopnost soustředění, minimalizovat rušivé elementy a vytvářet strategie k jejich překonávání, být schopen přijmout i poskytnout pomoc a trénovat poslech a čtení s porozuměním, práci s textem.*

## **7.2 Metody výuky cizích jazyků blízce tandemu nebo s podobnými prvky**

Cílem následujících ukázek není popsat vybrané lingvodidaktické metody v celé jejich komplexnosti ani hodnotit jejich využití a účinnost, spíše vybíráme metody s výraznými prvky a hledáme souvislosti s námi popisovanou metodou tandemu. Mnohé metody pochopitelně integrují různé prvky dohromady. Uvědomění si souvislostí pomůže vyvarovat se nevhodným postupům, jaké často volily extrémně jednostranně zaměřené metody, nebo najít další potenciál k rozvoji.

### 7.2.1 Princip přirozeného střídání/doplňování mateřského a cílového jazyka

Metoda CLIL<sup>42</sup> (Content and Language Integrated Learning) podobně jako tandem využívá cílové jazyky jako prostředky při komunikaci a plnění aktivit, čímž se znalosti cílových jazyků prohlubují. Jedná se o obsahově a jazykově integrované vyučování, tedy o výuku nejazykového předmětu s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace a pro sdílení vzdělávacího obsahu. Zde bývají definovány dva cíle – obsahový a jazykový. Jako sdílené principy s tandemovou metodou shledáváme především:

- funkci jazyka jako nástroje: studenti užívají cílový jazyk k získání nových informací;
- předpoklad, že cizí jazyk se lépe učí na základě reálného konkrétního obsahu, který je cizím jazykem zprostředkován, než samoúčelně;
- bilingvní prostředí jako ideální pro realizaci: obě metody se s největším úspěchem praktikují v příhraničních oblastech;
- motivace studentů aktuální potřebou účinné komunikace;
- interkulturní poznání.

CLIL je někdy označován za jeden z přístupů k bilingvnímu vzdělávání. Pojem *bilingvní* lze doslovně přeložit jako dvojjazyčný, tj. užívání dvou jazyků, a to mateřského a cizího. Bilingvní vzdělávání může v nejširším slova smyslu znamenat používání dvou jazyků ve škole nebo jiném vzdělávacím kontextu. Směřuje ke zvládnutí cizího jazyka na úrovni rodilého mluvčího alespoň na úrovni receptivních dovedností (porozumění psaného a slyšeného textu). Bilingvní metoda oproti tandemu nebo CLILu předpokládá dobré vstupní znalosti jazyka a nesleduje proto dualitu cílů, může být také zaměřena spíše na receptivní dovednosti. S bilingvním vzděláváním souvisí termín *jazyková imerze* (NÚV), ta je buď částečná, nebo úplná, podle míry zapojení cílového jazyka.

Díky dvojjazyčné výuce se studenti učí myslet v cizím jazyce. Obě metody svým způsobem reagují na plurilingvní požadavky na vzdělávání definované v Bílé knize (1995) a jsou využívány například v oblastech s různojazyčným obyvatelstvem<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> Vysvětlení akronymu je uvedena v publikaci Eurydice (Eurydice, 2001) uvádíme doslovnou citaci: „*The acronym CLIL is used as a generic term to describe all types of provision in which a second language (a foreign, regional or minority language and/or another official state language) is used to teach certain subjects in the curriculum other than the language lessons themselves.*“

<sup>43</sup> Například v některých oblastech na Slovensku jsou ve školách užívány paralelně oba jazyky, slovenský i maďarský. Typická hodina vyučovací hodina může vypadat následovně: výklad v jednom jazyce, shrnutí ve druhém, opakování, otázky a odpovědi v obou jazycích. Písemné záznamy na tabuli jsou vždy v obou jazycích, přičemž jsou jazyky barevně odlišeny (Eurydice, 2001 str. 34).

## 7.2.2 Hledisko interakční a psychologické

*Diskuse* má ve vyučovacím procesu nezastupitelné místo. Pomocí diskuse se studenti učí formulovat své názory, myšlenky, postoje, učí se argumentovat, nacvičují veřejné vystupování, učí se přijímat názory druhého a dospět ke kompromisnímu řešení. Domníváme se, že úspěšně vedená diskuze pomáhá mimo jiné také k rozvoji sebevědomí a sebeuvědomění jedince. Diskuze je široce využitelná metoda nejen ve výuce cizích jazyků, vyžaduje ovšem pokročilejší jazykovou úroveň mluvčích. Pro výběr vhodného tématu nebo rozvinutí stávajícího tématu (a vyvarování se situacím, kdy studentům dojdou nápady „co dál k tomu říct“) jsou vhodnými aktivizujícími metodami *brainstorming* nebo *brainwriting*.

Tzv. humanistický proud v lingvodidaktice obohatil Ch. A. Curran o tzv. *komunitární metodu* (Poesová, 2012) (metodu učení se v kolektivu). Snaží se především předcházet stresu jako negativnímu průvodnímu jevu jazykové výuky a to tím, že cílí na zabezpečení pocitu bezpečí, vyvolání chuti k učení, touhy po poznání. Důležitým předpokladem je „naučit učít se“, schopnost sebereflexe. Důsledkem toho má být komplexní rozvoj osobnosti mluvčího, jeho intelektuální, sociální i emocionální stránky.

S prvky sebereflexe a uvědomění si vlastních schopností a jejich využitím pro pozitivní motivaci pracuje také tandemová metoda. Mnozí studenti pociťují stres při představě, že mají mluvit cizím jazykem. Tyto pocity jsou v tandemové metodě minimalizovány několika faktory: oba partneři jsou studenti, jsou ve stejné situaci, tedy mluví cizím jazykem a dělají chyby<sup>44</sup>, očekává se navázání neformálního (přátelského) vztahu mezi partnery, jedná se o uzavřenou konverzaci (nikdo další je nehodnotí a neposlouchá<sup>45</sup>). V komunitární metodě nejsou studenti do jazykové produkce nuceni. I v tandemové metodě, pokud student cítí velkou bariéru v mluvení cizím jazykem, může si pomáhat jazykem mateřským a do jazyka cílového postupně (za pomoci a podpory partnera) přecházet. Podotýkáme, že u jedinců s ostychem mluvit cizím jazykem, ačkoli se již objektivně nacházejí na dostatečné úrovni osvojení komunikačních schopností, se jedná spíše o psychický blok, nedostatek sebedůvěry, perfekcionismus vztažený k vlastním výsledkům. Domníváme se, že v takovém případě je nutné jazykovou kompetenci obecně, nejen v cizím, ale i v mateřském jazyce. Dokud dělá jedinci problém plynulý a smysluplný jazykový projev v mateřštině, nelze

---

<sup>44</sup> O potřebě vyvážené úrovně osvojených jazykových znalostí viz v kapitole 9.1.5.

<sup>45</sup> S výjimkou nahrávaných lekcí v rámci některých univerzitních programů. Studenti jsou požádáni, aby lekci nahráli a ta pak slouží k rozboru jejich práce tutorem nebo k závěrečnému hodnocení, posouzení vylepšení komunikačních dovedností apod.

od něj něco takového čekat v jazyce cílovém<sup>46</sup>. Také komunitární metoda klade důraz na jazyk jako prostředek společenské interakce a rozvoj tvůrčího myšlení jeho uživatele, na sociální vazby mezi mluvčími. Náplň kurzu určují sami mluvčí, což s sebou nese riziko nekoncepčnosti. To se týká také tandemové metody (zvláště neorganizovaného párového tandemu), nejsou-li cíle s rozmyslem plánovány.

Za jednu z podstatných příčin stresu ve výuce cizím jazykům je považován strach z nepochopení/nepochopení. Tomu se komunitární metoda vyvaruje tak, že nejprve je vše vyřčeno ve výchozím jazyce a poté učitelem převedeno do cílového jazyka. To se zdá být velmi zdoluhavé a od jisté úrovně již nepotřebné. Tandem pracuje s poněkud jiným konceptem: vztah partnerů musí být dostatečně otevřený k tomu, aby se ani jeden z nich nebál partnera upozornit, že nerozumí. Jazykový management považujeme za důležitou součást komunikace, se kterou se cizinci v běžné mluvě s rodilými mluvčími neustále potýkají. U účastníků tandemu jakožto studentů vyskytujících se často v obdobné situaci, předpokládáme schopnost empatie a ochotu přeformulování nebo zopakování výpovědi. Výhodou je možnost překladu, který zde není ztrátou a plýtváním času, ale procvičením cílového jazyka druhým mluvčím – tandemovým partnerem.

### **7.2.3 Hledisko prezentace mluvnické látky**

Tandemová metoda mluvnická pravidla cíleně neprezentuje. Zásadní roli v tomto smyslu hraje kvalita zpětné vazby a schopnost studenta definovat, v čem potřebuje pomoci. Tandemová metoda by z tohoto hlediska patřila do skupiny metod, kde převažuje induktivní přístup k prezentaci mluvnické látky. V minulosti se objevovaly metody i zcela vylučující gramatiku z výuky, zmínit můžeme tzv. *přirozenou metodu* z 2. pol. 19. stol. Tento názor považujeme za překonaný, zvláště u tak flektivního jazyka, jakým je čeština, je povědomí o gramatice nezbytné (blíže k problematice prezentace mluvnické látky v tandemové metodě viz kapitola 11.2).

### **7.2.4 Motorická reakce jako ověření porozumění**

Nedílnou součástí mnoha tandemových (především vícedenních) kurzů je trávení co největšího množství času v jazykově smíšených skupinkách. Studenti spolu bydlí, vaří,

---

<sup>46</sup> Máme zde na mysli přirozené a autentické, nenaučené (nereprodukované) promluvy. Problematiku vyjadřovacích problémů v mateřském jazyce popisuje Černá (Neakceptovatelné a nepřipustné prvky ve vyjadřování recepčních tří- a čtyřhvězdičkových hotelů v kraji Vysočina, 2009).

plánují program a jsou nuceni domlouvat se i na banálních každodenních záležitostech. I jazyková výuka často probíhá na pozadí další aktivity (například tvorba modelu, prezentace, sportovní aktivity, kreslení návrhu apod.). V souvislosti s tím můžeme připomenout metodu zaměřenou na porozumění, tzv. *metodu reakcí pohybem (Total Physical Response) Jamese Ashera* (Hrdlička, 2009 str. 49). Je založena na nelingvistických reakcích na lingvistické podněty. Kvalita porozumění se v této metodě ověřuje pomocí vnějších motorických reakcí mluvčích, což může být dle různých podob metody vykonání činnosti, neverbální reakce, psaná nebo výtvarná aktivita. Odděluje porozumění od vlastní řečové produkce. Metody vycházejí z výzkumu, který ukázal, že díky reakci pohybem si jedinec zapamatuje pokyn lépe, než když pouze přihlíží. Dodáváme, že zde bude také záležet také na učebním stylu jedince.

Jelikož je právě motorický typ v běžné učební jednotce v poměrné nevýhodě, považujeme připomenutí důležitosti pohybového prvku ve výuce za přínosný minimálně jako inspiraci, a to nejen u výuky dětí a začátečníků, na něž metoda původně cílí především - děti se zvláště vyznačují kinestetickými typy paměti a mnozí začátečníci vyžadují tzv. silent period, tiché období, kdy pouze naslouchají a k produkci jazyka musí „dozrát“.

### **7.2.5 Hledisko situačního zakotvení**

Zmíníme zde příklad *inscenačních metod*, v jazyce často využívané *role play*. Studenti na tandemová setkání přichází s vlastními požadavky co potřebují procvičit, a to na základě vyhodnocení vlastních potřeb. Možnost tréninku dialogických situací, se kterými se setkávají nebo pravděpodobně setkají a které potřebují procvičit, je v tandemu značná. V běžné třídní výuce bývá metodě role play často vytýkáno, že jeden ze studentů nutně nacvičuje roli, ve které se typicky nenachází (např. prodavač), toho se v tandemu studenti úspěšně vyvarují tím, že tyto pozice zastanou rodilí mluvčí (nastává tak přirozená situace rychlejší a složitější mluvy rodilého mluvčího a repliky nerodilého mluvčího, včetně nutnosti jazykového managementu v konkrétních situacích.)

Využití typických situací přináší do výuky cizích jazyků ve 30. letech tzv. *situační metoda* (Choděra, 2013). Základem jsou syntaktické struktury, nicméně procvičují se systematicky v rámci různých situací, pro něž je užití těchto struktur charakteristické. Situační zakotvení se osvědčilo a pracuje s ním i *komunikační metoda*.

### **7.2.6 Důraz na interkulturní přístup**

Jazyk nemusí být nahlížen „pouze“ jako prostředek komunikace, ale také jako nástroj objevování cizí kultury. Vztah jazyka a kultury je nesmírně zajímavý. Přístup k národnímu



jazyku můžeme chápat jako klíč k porozumění národní kultuře. Na této myšlence staví níže zmíněná jazyková animace.

Interkulturní *diskuze* (viz výše) mohou mít formu *problémových otázek*. Studenti pobývající v cizí zemi mají obvykle takových otázek mnoho a diskuzi o nich vítají. Návrhy témat/otázek může organizátor poskytnout, ale vždy je lepší motivovat studenty, aby se věnovali diskuzi o svých vlastních prožitcích a potřebách. Studenti mohou diskutovat nad rozdíly a jejich důvody, nad projevy chování, příčinami, mohou ale také hledat prvky shodné apod.

V jazykové, ale i mezipředmětové výuce nachází své uplatnění *projektová metoda*. Ta představuje široké pole možností pro interkulturní přístup ve výuce. V tandemu najde využití zvláště v intenzivních tandemových kurzech, studenti mohou svým tandemovým partnerům představit nějaké zajímavé místo nebo zajímavé téma a zpracovat o něm dvojjazyčný materiál.

Některé z výše zmíněných prvků, jako je zbavení se strachu z komunikace v cizím jazyce a z chybování nebo vyvolání praktické potřeby domluvit se, a to i za pomoci velmi omezeného repertoáru prostředků, důsledné chápání jazyka nikoli samoúčelně, ale jako nástroje komunikace zahrnuje přístup *jazykové animace*<sup>47</sup>. Řadíme jej zde do kategorie „interkulturní přístup“, jelikož prvotní myšlenka vychází z problematiky komunikace v interkulturních skupinách<sup>48</sup>.

S termínem „jazyková animace“ v ČR nejvýrazněji pracují Koordinační centra česko-německých výměn mládeže Tandem se sídlem v Plzni<sup>49</sup> a Regensburgu.<sup>50</sup> Pro potřeby svých projektů termín jazyková animace charakterizují následovně (2015): „*Nekonvenční a zároveň zábavná metoda, jejímž cílem je přiblížení základů cizího jazyka a prohloubení již získaných jazykových znalostí. Pomáhá odbourat bariéry při komunikaci v interkulturních skupinách a posiluje*

---

<sup>47</sup> V roce 2008 byla na podporu této metody vydána publikace „Feel Špáß! – Česko-německá jazyková animace“, autorky L. Hubáčkové, která podává široký přehled možností využití jazykové animace. Slouží jako inspirační zdroj pro každého, kdo se zajímá o interkulturní porozumění. V publikaci lze zároveň najít popis nejzajímavějších projektů jazykové animace.

<sup>48</sup> Německo-francouzská agentura pro mládež (Deutschfranzösisches Jugendwerk - DFJW) se dle dostupných zdrojů jako první začala zabývat otázkou postavení jazyka v interkulturních skupinách, která na základě různých výzkumů vedla až k vytvoření konceptu jazykové animace.

<sup>49</sup> Koordinační centrum v Plzni bylo zřízeno v roce 1997 a je organizační součástí Západočeské univerzity v Plzni.

<sup>50</sup> Poskytují poradenské služby, podporují státní a nestátní instituce a organizace obou zemí při uskutečňování a zintenzivňování česko-německých výměn mládeže a mezinárodní spolupráce v oblasti práce s mládeží. Cílem činnosti je setkávání mladých lidí. Koordinační centra vyvíjejí činnost především v oblastech: poradenství a podpora při realizaci česko-německé výměny dětí a mládeže, žáků a studentů, finanční podpory česko-německé spolupráce v oblasti práce s dětmi a mládeží, iniciování výměnných projektů a nových forem přeshraniční spolupráce, zprostředkování partnerství, vzdělávání odborných pracovníků v oblasti práce s mládeží, zprostředkování mobilit pro jednotlivce (odborné praxe, hospitace, dobrovolnictví), zpracovávání informačních a pracovních materiálů, předkládání doporučení společně česko-německé Radě pro spolupráci a výměny mládeže a příslušným národním ministerstvům.

*schopnost účastníků uvědomovat si nejrůznější způsoby dorozumění. Nejde o jednostranné zprostředkování jazyka ze strany jazykového animátora. Účastníci vyvíjejí vlastní iniciativu, jsou kreativní, uplatňují svoji fantazii. Jazyková animace vnáší do skupiny pohyb a dynamiku. Rozhodně se nejedná o klasickou výukovou metodu či systematickou výuku. Cílem a smyslem jazykové animace není (primárně) cizí jazyk naučit. Jde o přiblížení jazyka jeho uživateli, odstranění strachu či ostychu z jeho užití, a také o posílení povědomí o vlastním jazyce.“*

Tandemová výuka a jazyková animace sdílejí společné principy jako je mj. interkulturní komunikace, interakce a intenzivní dialog nebo odstranění ostychu mluvit cizím jazykem. Vzhledem k různým pojetím jazykové animace a jazykového tandemu je obtížné definovat jejich vzájemný vztah. Bailly Fabienne (Bailly, a další, 2000) například řadí tandemovou metodu vedle herních metod jako hlavní prostředek jazykové animace, přičemž každá z metod má své nezastupitelné místo v animačních programech:

*Herní metody* mají dosáhnout snížení zábrán a volné komunikace a navození sociálních kontaktů. Postupně „nenásilně, nepozorovaně“ dochází k jazykové komunikaci, která vychází čistě z potřeby dosažení společného cíle. Po snížení zábrán se jazykový aspekt integruje do her a aktivit. Potřeba užití jazyka je navozována vhodnými situacemi. Pro usnadnění jazykového učení a vyhovění nejen tzv. auditivním typům studentů, ale i tzv. vizuálním typům, jsou studenti motivováni k výrobě plakátů a dalších záznamů použitého jazyka. Následná systematizace pomůže uvědomit si gramatické struktury jazyka a maximalizovat možnost aplikace naučeného do budoucích komunikačních situací.<sup>51</sup>

*Tandemovou metodu* autor řadí jako druhý způsob realizace jazykové animace, vhodnou k použití v dvojjazyčném prostředí. Uvádí, že studenti utváří „didaktickou smlouvu“, stanovují společný cíl a následně pracují při střídavé komunikaci v jednom a druhém jazyce. Charakterizuje práci v tandemu jako efektivní a intenzivní způsob spolupráce dvou lidí. Zmiňuje atmosféru důvěry a míru samostatnosti.

Pokud budeme formulovat charakteristiku vzájemného vztahu, nabízí se následující shrnutí výše uvedeného: tandem může probíhat samostatně nebo v rámci jazykového animačního programu. V rámci animačního programu se bude tandem vyznačovat větší mírou organizace (bude přítomen jazykový animátor), širším spektrem (organizovaných) aktivit, zvláště zaměřených na komunikaci a interkulturní komunikaci, pozvolnějším přechodem k dvojjazyčné komunikaci. Tandem mimo animační programy v porovnání s tím bude od

---

<sup>51</sup> Průběh animačního programu je orientační, ukázkový, konkrétní programy jazykové animace se mohou značně lišit.



studentů vyžadovat větší míru sebeřízení, bude více zaměřen nejen na obsah, ale také na správnost formy jazyka díky poskytování si účinné zpětné vazby a bude tematicky volnější.

Jazyková animace si neklade za cíl být vyučovací metodou pro výuku cizích jazyků. Nesoustředí se primárně na rozšiřování slovní zásoby, ale především na vyvolávání potřeby cizí jazyk používat. To se odráží v záměrném vyvolávání komunikačních situací, ve kterých mají účastníci možnost zažít úspěšný průběh komunikace, což posílí jejich sebevědomí a chuť na další navazování kontaktů (Bailly, a další, 2000).

Jazyková animace přináší pro tandem mnohé inspirativní prvky. Oceňujeme na ní zejména prvotní „nastavení mysli“<sup>52</sup> na nadcházející interkulturní komunikaci, práci se svými postoji a názory, což je velmi obtížné bez návodu nezaujaté osoby.

Účastníci tandemu obvykle takto pozvolnou přípravu na setkání se s cílovou kulturou a jazykem nemají. To nemusí některým studentům vyhovovat, na druhou stranu se ukazuje jako účinná reálná komunikační situace. Vzniknou-li v tandemu sympatie a trvalejší vztah, vznikne zde navíc velký prostor i na osobní otázky a témata, což může pomoci pochopit kulturu země cílového jazyka.

### **7.3 Současná situace využívání metody tandemu a jak vypadá metoda v praxi**

Informace v následujícím oddíle vycházejí z veřejně dostupných materiálů. Některé univerzity, organizace nebo školy zveřejňují podrobnější informace, jako je harmonogram kurzu nebo požadavky na studenty, jinde tyto informace poskytují pouze přihlášeným uživatelům. Vždy uvádíme v odkazu webové stránky, odkud informace pocházejí. Nedáváme si za cíl uvést zde vyčerpávající seznam míst, kde se lze tandemového programu zúčastnit.

V současné době existuje nepřehledné množství programů, nejen organizovaných univerzitami, organizacemi či školami, ale i vedené jednotlivci, studentskými skupinami, často pak prezentované přes webové stránky. Cílem je uvést základní typy tandemových

---

52 Z výzkumů vyplývá, že pobyt v cizí zemi sám o sobě efektivní rozvoj pragmatické kompetence nezajišťuje, důležitá je spíše kvalita jazykového vstupu a intenzita interakce. Například Barronová dochází k závěru, že „by bylo dobré věnovat se výrazně rozvoji pragmatické kompetence před odjezdem na studijní pobyt do cizí země. I když není možné připravit nerodilé mluvčí na všechny situace, se kterými se mohou během svého pobytu v zahraničí setkat, je možné zlepšit jejich vnímavost k odlišnostem v cizím jazyce a kultuře. Také se tak může předejít kulturnímu šoku (a následnému až odmítavému postoji k cizí kultuře), neboť studenti budou připraveni na styk s cizí kulturou. Příprava na studijní pobyt zlepšuje samotný proces poznávání pragmatických odlišností v cizí zemi a může být zdrojem dobrého pocitu z osvojování cizího jazyka (Mašín, 2015).

programů a naznačení jejich charakteristik a průběhu, aby pak mohly sloužit jako přehled a inspirace pro české prostředí.

### 7.3.1 Situace v zahraničí

Největší rozvoj tandemové metody, a to tandemů párových i skupinových, probíhá v posledních deseti letech, vývoj v Německu (Baumann, a další, 2005) lze sledovat ještě o dvacet let dříve.

*Technická univerzita v Drážďanech* (Technische Universität Dresden, 2015) nabízí zvláště dva **neakreditované programy**: jazykový tandem<sup>53</sup> a kulturní tandem<sup>54</sup>. Univerzita nabízí pomoc při hledání tandemového partnera a konzultace.

*Univerzita Bochum v Německu* (Ruhr-Universität Bochum, 2012) nabízí **akreditovaný předmět** „face-to-face tandem“ s následujícím průběhem: úvodní dvouhodinové setkání, následuje 14 individuálních setkání v tandemových dvojicích, během kterých se dvakrát zúčastní individuální hodinové konzultace. Pro závěrečné vyhodnocení jsou studenti povinni vést následující dokumentaci: tandemový deník, sebehodnocení své úrovně cizího jazyka, cíle tandemových setkání, reflexe, dokumentaci a vyhodnocení minimálně pěti smysluplných setkání, komentovanou sbírku ukázek práce (například texty, poznámky, slovníček, internetové zdroje, projekty), vyhodnocení.

V Modulu 2 nabízí univerzita **tandem přes e-mail**, kde je stejná časová dotace, jako výstupní materiály studenti předkládají své texty (typy textů a témata studenti vybírají z předloženého seznamu). Univerzita Bochum také nabízí tandemové dvoutýdenní **intenzivní kurzy** s pobytem v zemi cílového jazyka německých studentů<sup>55</sup>. Kurz je charakterizován následovně: společná práce s rodilými mluvčími na zlepšení jazyka, vzájemná pomoc, učení se od sebe navzájem, rozšíření jazykových a interkulturních dovedností, reálné komunikační situace s rodilým mluvčím, vlastní řízení učení – studenti sami rozhodnou, jaký obsah a témata potřebují trénovat a jak chtějí postupovat, podpora a strukturované tandemové materiály jsou k dispozici po celou dobu trvání kurzu. Kurz je doporučován studentům, kteří potřebují přípravu pro studium v Rusku, chtějí nahlédnout do kultury Ruska, včetně univerzitního a studentského života a kteří chtějí rozšířit mezikulturní dovednosti

---

<sup>53</sup> Dva (či více) studenti si navzájem pomáhají zlepšit své jazykové dovednosti. Jak často a jakým způsobem záleží na nich.

<sup>54</sup> Německý a zahraniční student se seznamují se svými zvyky a kulturním dědictvím.

<sup>55</sup> Kurzy probíhají nebo probíhaly v Holandsku, Švédsku, Rusku a Španělsku. Například ve španělském Oviedu mají tradici již od roku 1984.

a mezinárodní kontakty. Tandemové jednotky probíhají od pondělí do pátku od 9:30 do 14:45, kdy dvojice pracují nezávisle, odpolední a víkendový program nabízí společné aktivity pro studenty obou národností. Požadované vstupní znalosti jsou na úrovni A2/B1, po přihlášení se studenti účastní diagnostického testu. Vedle svých vlastních aktivit Univerzita Bochum koordinuje projekt eTandem Europa<sup>56</sup>, který vznikl v roce 2001, jenž byl vyhlášen Evropským rokem jazyků.

Na *Univerzitě v Manchesteru* byl po úspěšném pilotním projektu zaveden **program tandemového učení jako akreditovaný kurz** od září 1999. Kurz je nabízen za 10 kreditů v semestru. Studenti mají možnost se po prvním semestru rozhodnout, zda chtějí v programu pokračovat i ve druhém semestru (kurz je dvousemestrový), nebo program chtějí opustit. Truscott a Morley (Truscott, a další, 2013) uvádí, že většina studentů dokončí oba semestry se stejným partnerem. Tým lektorů tvoří podle daných zásad úkoly pro tandemy na každý semestr nové. Pro každý jazyk, který je do programu zahrnut, je k dispozici lektor, který zajišťuje tutoring a hodnocení.

Struktura průběžné práce dvojic je následující:

- 1) *Přípravná fáze*, kdy každý student individuálně připravuje na setkání. To sníží stres a zátěž při setkání.
- 2) *Studenti společně projednávají daný úkol*, otázku, problém. To může probíhat formou otázky a odpovědi, diskuze nebo krátké prezentace. Autoři uvádějí příklady takových úloh: zjistit a porovnat přístup veřejnosti a vlády k životnímu prostředí v obou zemích nebo studenti porovnávají rodinný život, vztahy a postoje k nim v jednotlivých zemích. Setkání by mělo trvat minimálně 2 hodiny.
- 3) *Zpětná vazba, stupeň 1*  
Studenti si navzájem dávají zpětnou vazbu ke svým vystoupením. Jsou instruováni, aby povzbuzovali své partnery k sebeopravování a aby hledali shody a rozdíly v jazycích na základě analýzy chyb (kontrastivní metoda). V této fázi je také prostor pro opravování gramatiky, lexika nebo výslovnosti.
- 4) Následně student informace ze společného setkání *sepíše do textu*. Prvotní verze textu je korigována jeho tandemovým partnerem, na základě korekce ji student znovu přepíše. Obě

---

<sup>56</sup> Tomuto projektu předchází množství dílčích projektů: International E-Mail Tandem Network (1994-96); Telematics for Autonomous and Intercultural Tandem Learning (1994-96); Language Learning Partnership for Engineers (1996-98); Tandem Language Learning Partnership for Schools (1998-2000); Kooperatives Lernen von Fremdsprachen im Tandem via Videokonferenzschaltungen (2000-2001); TestDaF-Vorbereitung durch eTandem-Lernpartnerschaften (2001-2002).

verze jsou zahrnuty v konečné dokumentaci/portfoliu. Zde studenti uplatňují nové jazykové poznatky z tandemu a zaměřují se taky na přesnost písemné formy.

Studenti jsou vedeni k maximální efektivitě práce. Kontakt se studenty zajišťuje buď webová aplikace<sup>57</sup> nebo komunikace přes e-mail. Každý student se zapojuje do online diskuze. Studenti se také účastní několika konzultací s tutorem, kde jsou rozebírána témata spolupráce v tandemu, opravování chyb, vzájemného hodnocení a sebehodnocení.

Závěrečné hodnocení studentů je založeno především na dokumentaci průběhu učení se v tandemu: záznamy o průběhu, reflexi, rady a korektivní zpětnou vazbu od tandemového partnera. Studenti také absolvují písemný test a ústní zkoušku. V závěru kurzu pak probíhá závěrečné společné setkání.

Sandra Truscot uvádí, že jedinou překážkou pro ještě větší uplatnění tandemové metody na jejich univerzitě je pouze omezený počet zahraničních studentů. Zmiňuje i řadu seminářů nabízených vyučujícím na univerzitě.

Propracovanou metodiku „*Peer Tandem Language Learning*“ mají také *na univerzitě v Sheffieldu* (2015) ve Velké Británii<sup>58</sup>. Zásahu na množství nabízených tandemových kurzů tam má „*Modern Languages Teaching Centre*“. Tamější studenti mohou najít tandemového partnera mezi zahraničními studenty, ale také zahraniční studenti mezi sebou navzájem. Univerzita nabízí **akreditované kurzy**. Dva studenti – nositelé dvou různých jazyků se scházejí jednou týdně v libovolném čase na libovolném místě a vzájemně si v přátelském duchu pomáhají vylepšit úroveň cílového jazyka a povědomí o cílové kultuře a společnosti. Vzájemně si radí a opravují se. Úkoly a témata vycházejí z jejich zájmu a potřeb, jak je identifikuje supervizor programu. Jako cíl programu je uveden nejen rozvoj ústního projevu, ale také samostatnost nebo schopnost řídit vlastní učení.

Zásady partnerské spolupráce, tak aby užitek společné práce byl oboustranný, jsou uvedeny v sylabu předmětu: stejné množství času věnují partneři oběma jazykům; ačkoli studenti nemají učitelskou přípravu, měli by být schopni zastat roli informátora, zprostředkovatele informací o svém jazyku a kultuře při tandemu studenti respektují zásady autonomního učení. Požadavek autonomního učení je dále konkretizován, student musí být schopen: analyzovat

---

<sup>57</sup> Jelikož studenti do programu přicházejí z různých oddělení univerzity, ukázalo se z důvodu různých rozvrhů jako nemožné naplánovat pravidelná setkávání, kterých by se mohli zúčastnit všichni zapsaní. Online diskuze se také ukázala být užitečná vzhledem k míře anonymity a demokracie, která zde vládla a která umožnila studentům projevit se bez ostychu a těm poskytla dostatek času těm, kteří potřebovali čas přípravu vyjádření z důvodů jazykových bariér.

<sup>58</sup> Zdroj informací: jsou nejen webové stránky školy, ale také zprostředkované informace od absolventky tamějšího tandemového programu.

vlastní vzdělávací potřeby; stanovit si dlouhodobé i krátkodobé realistické cíle; zorganizovat si učení a efektivně řídit svůj čas; monitorovat vlastní proces učení a zhodnotit své pokroky; analyzovat techniky (strategie) učení se cizímu jazyku a rozvíjet ty, které jsou úspěšné; konverzovat v cílovém jazyce v oblastech, o které má zájem; objevovat a poskytovat informace o kulturních podobnostech a odlišnostech; vybrat materiály, aktivity a metody vhodné k dosažení stanovených cílů; naplánovat průběh setkávání a program tandemu tak, aby měl logickou návaznost; prokázat efektivní plánování času („time management“); účastnit se evaluačních procesů a prokázat zvýšené povědomí o vlastních úspěšných učebních strategiích. Vidíme, že nároky na studenty jsou už při pouhém vstupu do předmětu značné.

Požadavky pro splnění předmětu jsou pak definovány v následujících podmínkách. Studenti absolvují minimálně 20 hodin společného dvojjazyčného učení s tandemovým partnerem – rodilým mluvčím, pravidelně se účastní konzultací (Tandem Advice Sessions), vedou si záznamy z tandemů (ty obsahují učební cíle, na kterých se partneři shodnou; popis dohodnutých opravných postupů, záznamy o změnách provedených na základě zkušeností nebo poradenství a také posouzení, do jaké míry oba partneři své cíle splnili).

Závěrečné hodnocení pak sestává z několika hodnocených částí, kterými jsou: tandemový deník se záznamy (na nižších úrovních může být vyplňován v cílovém nebo výchozím jazyce, na vyšších úrovních musí být veden v cílovém jazyce) (45 % celkové známky); vlastní hodnocení pokroku v jazykových dovednostech (5 %); vlastní hodnocení pokroku v řízení učení (5 %) a tandemová ústní zkouška (45 %) - jedná se o diskuzi s tandemovým partnerem na základě semestrální práce. Zpětná vazba je studentům poskytována v průběhu celého semestru.

Studenti ve Sheffieldu jsou také podporováni k **tandemovým setkáním mimo akreditovaný program**. Zajímavou alternativou online nástěnek a databází kontaktů je setkání zájemců o tandem začátkem školního roku s cílem (*doslovně*) „ulovit tandemového partnera“.

### 7.3.2 Situace v České republice

V České republice lze tandemové programy najít v prostředí pohraničí, kde obvykle dochází ke spolupráci s partnerským vzdělávacím střediskem za hranicemi, větší počet neformálních aktivit, vzhledem ke kumulaci cizinců, probíhá v Praze. České univerzity mají značný potenciál vývoje.

*Projekt Speak'n'Play* (SugarCube). založili Sergej Demjanenko a Dominik Presl. Jak uvádějí, motivací pro založení projektu bylo uvědomění, že tu je spousta cizinců, kterým se

z izolace nepodaří dostat nikdy a stýkají se pořád jenom mezi sebou. Cílem je pomáhat imigrantům. „*Hlavní cíl je vzít izolované cizince a promixovat je s Čechy v jejich věku tak, aby se tyto dvě oddělené skupiny naučily spolu fungovat a navzájem se poznaly,*“ uvádí Dominik Presl (Šrajbrová, 2015). Zakladatelé pořádají pravidelná páteční **setkání cizinců s Čechy**. Setkání jsou rozdělena na několik částí: diskuze na různá témata, hry na rozvoj slovní zásoby, použití jazyka v reálném životě. Důraz je kladen na neformálnost, zábavnost a praxi. Příležitostně organizují doplňkové aktivity, jako jsou výlety apod.

*Česko-německá kavárna* (Doktorová, 2012) pořádá pravidelné **neformální česko-německé konverzace** v pražských restauracích s důrazem na nová seznámení a výměnu zkušeností. Jedinou podmínkou je, aby „*(...) zájemce mluvil alespoň trošku oběma jazyky – tedy česky a německy.*“

Studentská organizace GFPS<sup>59</sup> organizuje letos (2015) již 10. ročník dvoutýdenního **intenzivního česko-německého tandemu** v Perninku v Krušných horách. Kurzu se účastní 10 českých a 10 německých studentů. Program v kurzu je rozdělen do dvou částí. Dopoledne probíhá vyučování vedené zkušeným lektorem, rodilým mluvčím daného jazyka. Odpoledne jsou účastníci rozděleni do česko-německých dvojic nebo malých skupin, ve kterých při různorodých tematických aktivitách kreativně aplikují nově nabyté znalosti. Kromě toho jsou pro účastníky organizovány výlety do přírody i měst, společné vaření, sport, hry, promítání filmů a další společné aktivity. Organizátoři vyzdvihují eliminaci strachu z mluvení při společném pobytu, přímý kontakt s rodilými mluvčími a možnost dozvědět se něco nového o sousední zemi. Zdůrazňují přínos společného trávení času i mimo uvedený program a procvičení jazyka i v komunikačních situacích, jako je například společná příprava jídla. Mluvčí obou jazyků spolu také sdílí pokoje. Kurz je koncipován pro vysokoškolské studenty, kteří mají znalost cílového jazyka „středně pokročilou“. Dalším požadavkem je chuť aktivně komunikovat a zapojit se do intenzivní německo-české kulturní výměny. Tandemový kurz je finančně podporován z Česko-německého fondu budoucnosti<sup>60</sup> a účastníci za něj také platí.

---

<sup>59</sup> Studentská organizace působící v oblasti setkávání mládeže a organizace multikulturních projektů od roku 2004 a navazuje na tradici organizace Janua linguarum reserata. GFPS působí v ČR, v Německu, Polsku a spolupracuje také s Běloruskem. Cílem je prohloubit vztahy mezi zeměmi střední Evropy. Organizace zprostředkovává studijní pobyty na univerzitách, praktika, jazykové kurzy nebo workshopy.

<sup>60</sup> Česko-německý fond budoucnosti, nadační fond se sídlem v Praze, vznikl roku 1997. Za cíl si dává „stavět mosty mezi Čechy a Němci. Cíleně podporuje projekty, které svádějí dohromady lidi obou zemí, umožňují a prohlubují pohledy do jejich světů, do společné kultury a dějin.



Dalšími tandemovými aktivitami v česko-německém pohraničí jsou tandemy<sup>61</sup> organizované pobočkou *ÚJOP UK Liberec* (ÚJOP UK Liberec). V roce 2011 to bylo setkání studentů FP TUL a Technické univerzity v Drážďanech (Vykoukalová, 2011). Předcházela mu příprava materiálů pro tandemovou výuku, školení lektorů, koordinační schůzky týmu a pilotní projekt na podzim roku 2010. V měsících březnu a dubnu 2011 proběhly **jazykově zdokonalovací víkendy s prvky tandemové výuky** v Jizerských horách.

Cílem pilotního projektu z hlediska organizátora projektu bylo ověřit tandemovou metodu v praxi a vytvořit v Euroregionu Nisa povědomí o nové vyučovací metodě. Účastníkům kurz nabízel zejména posílení komunikativní znalosti jazyka, seznámení se s realitami sousední země a posílení vzájemného poznání sousedních národů a mentalit. Studentům byly poskytnuty jako materiální podpora ke každé tandemové aktivitě pracovní listy s oboujazyčně představenými slovy a frázemi, u nichž se předpokládalo, že se v dané aktivitě objeví. Tyto handouty studentům zůstaly i po skončení aktivity, nejenže viděli užitá slova a fráze v psané podobě, ale také se k nim mohli kdykoli vrátit.

Tyto tandemy se osvědčily a ÚJOP UK v Liberci s organizací tandemů pokračoval. Byla navázána spolupráce s gymnáziem Herrhut a ZŠ Ještědská v Liberci. Pro české a německé děti bylo zorganizováno několik volně navazujících **víkendových tandemů**, kdy děti pracovaly na jazykových úkolech v malých smíšených česko-německých skupinkách. Byly pro ně připraveny tandemové listy. Důraz byl kladen na přirozenou potřebu komunikace při volnočasových i běžných denních aktivitách. Proto i jazykové úkoly vycházely z reálných komunikačních situací podle programu (například návštěva bazénu, zimní sporty, příprava občerstvení apod.).

Na *Univerzitě Karlově* najdeme snahy především zahraničních studentů o navázání kontaktu s českými studenty při **vzájemné jazykové pomoci**. V tom pomáhá Charles University International Club (IC-CUNI, 2012), který spravuje databázi kontaktů, díky které se studenti mohou navzájem kontaktovat. Jisté povědomí panuje také o nástěnce v budově UK v Celetné ulici v prostorech Jazykového Centra, kam zájemci umisťují inzeráty s cílem najít vhodného tandemového partnera.

---

<sup>61</sup> Jedná se o projekty spolufinancované Česko-německým fondem budoucnosti.

Podobné služby jako zmíněný International Club nabízí různé studentské kluby nejen při univerzitách v ČR, cílem je obvykle zprostředkovat kontakty, případně organizace **dalších společných akcí**<sup>62</sup>.

Novinkou od letošního akademického roku (2014/2015) je zavedení **akreditovaného kurzu Jazykový tandem** na 1. LF UK. Na webu fakulty (2014) se lze dočíst následující informace o programu: Cílem jazykového tandemu je podpořit výuku češtiny pro studující v angličtině a výuku angličtiny pro studenty v české paralelce. Tandemoví partneři se mají pravidelně scházet a během schůzky spolu komunikovat v obou cílových jazycích. Doba používání obou jazyků by měla být vyvážená. Tandemový kurz je povinný pro studenty 2. ročníku anglické paralelky vybraných oborů. Pro studenty české paralelky všech oborů i ročníků je tandem dobrovolný, doporučený jako příležitost komunikovat v anglickém jazyce se studenty obdobného oboru. Tandemoví partneři budou v akademickém roce 2014/2015 přiřazováni abecedně. Studenti anglické paralelky dostanou 6 pracovních listů k tematickým okruhům Orientace v nemocnici, Lidské tělo, U doktora, V lékárně, Úrazy a první pomoc a Den v nemocnici. Cílem je úkoly na pracovních listech společně s tandemovým partnerem vypracovat a odevzdat na seminářích češtiny.

O dalších podobných programech na českých univerzitách se nám nepodařilo získat informace, domníváme se, že LF UK je na tomto poli nováčkem a průkopníkem.

Uvedené příklady funkčních tandemových programů můžeme pro přehlednost rozřadit do následujících skupin:

- 1) Nejčastější možností, jak navázat tandemovou spoluprací, jsou **programy podporující neformální párový tandem**. Zájemce si může partnera najít sám iniciativně (oslovit zahraničního studenta), nebo využít nabídky nepřeberného množství klubů nebo studentských skupin, které nabízejí obvykle nezištně pomoc s nalezením vhodného tandemového partnera. Na některých webových stránkách jsou navíc užitečné informace o tandemové metodě, tipy, jak pracovat v tandemu co nejefektivněji, případně i nabídky témat a pracovních listů. Užitečná mohou být i tamější diskuzní fóra.
- 2) Poměrně rozšířenými se stávají **univerzitní akreditované programy**, které tak reagují na příliv studentů Erasmu a jiných výměnných programů. Mnohé univerzity s tím mají dobré zkušenosti, je to oboustranně výhodný program, pro univerzitu i hostujícího studenta. Jedná se o obvykle o nepovinný, ale v některých případech i povinný kurz za kredity. Značná

---

<sup>62</sup> Například International Exchange erasmus student network, Get Tandem a další.



důležitost se klade procesu samořízení a plánování učení. Studenti přebírají zodpovědnost za práci v průběhu semestru. Vždy je jim k dispozici nějaký systém pomoci a podpory, ať už v podobě povinných či nepovinných konzultací, e-mailová podpora apod. Ve všech nalezených případech byly záznamy o průběhu práce součástí závěrečného hodnocení, někdy v hodnocení figurovaly také nahrávky nebo ústní zkouška.

3) **Intenzivní tandemové kurzy** jsou nejméně časté, omezují se převážně na léto, výjimkou jsou tandemové víkendy nebo podobné kratší akce, ty se organizují v průběhu celého roku. Převážně se jedná o kurzy financované z různých programů, v opačném případě jsou poměrně drahé, což je kompenzováno intenzitou a důrazem na neustálý dvojjazyčný kontakt, a to i mimo daný tandemový program.

## 8 Organizace tandemových setkání pro účely této práce

Vlastní data pro popis metody získáváme z průzkumné sondy mezi účastníky tandemových setkání. Závěry z výzkumu vztahujeme pouze na setkání, která jsme organizovali a která detailně popíšeme níže. Následně se pokusíme formulovat obecná lingvodidaktická doporučení pro tandemovou metodu.

Pro organizaci tandemů nám bylo umožněno využít zázemí Ústavu bohemistických studií a nabídnout program tamějším studentům. Jedná se z velké části o nositele ruského jazyka<sup>63</sup>. Rozhodli jsme se proto organizovat rusko-česká setkání s tandemovou metodou výuky.

Termín prvního setkání byl 15. 4. 2015<sup>64</sup>. Na první termín dorazilo 10 zájemců, 6 studentů ruštiny a 4 studenti češtiny. Můžeme jej označit jako pilotní setkání. Pomohlo nám odhadnout zájem studentů a funkčnost tandemového modelu. Následně byly studentům nabídnuty hned tři nové termíny, tentokrát rovnou i s informací jaké bude tandemové téma: 20. 5. (s účastí 5 studentů, 3 Češi a 2 nositelé ruského jazyka), 3. 6. (10 studentů, 6 česky mluvících<sup>65</sup> a 4 rusky mluvící) a 10. 6. 2015 (9 studentů, 6 Čechů a 3 rusky mluvící).

### 8.1 Dotazníky a jejich zpracování

Na všechny termíny jsme měli připravené písemné dotazníky pro účastníky. Forma dotazníku je vhodná pro sběr většího množství informací v krátkém čase. O vyplnění dotazníků byli studenti požádáni před koncem setkání, ovšem upozorněni na ně byli již v úvodu tandemového setkání, kdy jim byla také objasněna funkce setkání jakožto podkladu pro diplomovou práci. Informace týkající se etické stránky výzkumu a instrukce k vyplnění byly uvedeny v každém dotazníku, stejně jako záruka anonymizace při následném zpracování. Vyplnění dotazníků bylo pochopitelně dobrovolné.

---

<sup>63</sup> Jedná se nejen o Rusy, ale také Ukrajince a občany dalších bývalých států SSSR. Ruštinu mají jako rodný nebo jako druhý jazyk. Vzhledem k citlivé politické rusko-ukrajinské situaci zde dbáme na neutrální označení *nositel ruského jazyka* nebo *rusky mluvící student češtiny jako cizího jazyka*, pro přehlednost textu používáme ve většině případů výraz *rusky mluvící student češtiny* nebo *student češtiny*, čímž ve všech případech odkazujeme na *nositele ruského jazyka studujícího češtinu* nebo *majícího zájem o češtinu*. V případě, že potřebujeme zmínit studenty češtiny s jiným mateřským jazykem, je to vždy explicitně uvedeno.

<sup>64</sup> Současně jsme nabízeli druhý plánovaný termín 29. 4. 2015, který byl ovšem z důvodu odhlášení většího počtu zájemců v průběhu několika dnů před konáním zrušen.

<sup>65</sup> V jednom případě se jednalo o Angličana s úrovní češtiny C2 a zájmem o ruský jazyk.

Při tvorbě dotazníků jsme vycházeli z dřívějších zkušeností s organizací setkání s tandemovou metodou a prostudované literatury uvedené u kapitoly 3. Na základě toho jsme vymezili oblasti<sup>66</sup>, které jsme považovali za zajímavé nebo potenciálně problematické. V rámci těchto oblastí jsme definovali konkrétní otázky. Do dotazníku jsme zařadili uzavřené otázky, ve značné míře jsme využili tzv. Likertovu škálu. Zvláště cenné pro nás jsou konkrétní komentáře respondentů. Pro tyto účely jsme zahrnuli do každé oblasti také tzv. otevřené otázky. Dotazníky jsme po každém termínu tandemového setkání předběžně vyhodnotili. Zvláště díky volným komentářům jsme získávali impulzy pro zařazení nových otázek nebo dokonce celých oblastí<sup>67</sup>. Proto se jednotlivé dotazníky vždy poněkud liší, ačkoli jádro otázek zůstává stejné. To je také důvodem, proč u některých otázek figuruje i výrazně menší počet respondentů. Pro zachování objektivity uváděných závěrů vždy u jednotlivých grafů a shrnutí uvádíme počet respondentů, kteří na danou otázku odpovídali. Vzor dotazníku ke každému termínu setkání je doložen v příloze práce.

Data byla zpracována přepisem do excelovské tabulky. Přepsaná data jsou zpětně přiřaditelná k papírovým dotazníkům díky specifickému kódovému označení. Někteří respondenti nechali některé položky dotazníku nevyplněné. Dva dotazníky jsme ze zpracování vyloučili pro důvodné podezření z nepravdivosti údajů<sup>68</sup>. V obou případech byly položky při prepisu značeny „0“ a v grafickém zpracování dat jsou označeny jako *nevyplněno*.. Jedná se tedy o respondenty, kterým byla otázka položena, ale nebyla zodpovězena nebo byla vyřazena.

---

<sup>66</sup> Sestavení dvojic, resp. skupin; vztah tandemových partnerů; střídání jazykových kódů; organizace práce v tandemu; opravování chyb partnerů (zpětná vazba); funkce lektora a organizace tandemu; pracovní listy a témata; přínos metody; předchozí zkušenosti s tandemem a případné porovnání; motivace k účasti; spokojenost; názor na potenciál metody.

<sup>67</sup> Např. plánování času.

<sup>68</sup> V obou případech byly zaškrtnuty v naprosté většině odpovědi „A“ nebo „1“ nebo byly otázky přeskočeny. Ověřit nedůvěryhodnost dotazníku jsme mohli také díky několika kontrolním otázkám, které vylučovaly stejnou odpověď. (Jedná se o položky: *Našli bychom společné téma i bez pracovních listů./ Bez pracovních listů bychom pravděpodobně brzy nevěděli, o čem mluvit.*)

## 9 Realizace tandemové metody pro účely výzkumu této práce

V následujících kapitolách se pokusíme systematicky a s odkazy na odbornou lingvodidaktickou literaturu vztahující se k dané problematice popsat průběh tandemových setkání organizovaných pro účely této práce. U každé popisované oblasti zároveň rozebereme data získaná z dotazníků s cílem nalézt optimální podobu metody v dané oblasti a definovat problematické momenty.

### 9.1 Role lektora a organizace

S prosazováním komunikační metody přichází také nové role lektora<sup>69</sup> ve výuce cizích jazyků. Oproti jeho dřívějším typickým funkcím, jako je předávání informací, řízení, kontrola, hodnocení a oprava chyb, dnes spíše vnímáme lektora jako manažera, monitora, model jazyka, poradce, zdroj informací, facilitátora, sociálního pracovníka či přítele. Podle Krashenovy teorie (Hanušová, 2006) by měli lektoři působit jako zdroj a model srozumitelného jazykového vkladu a zejména jako tvůrci klidného, nestresujícího klimatu ve třídě. Také S. Převrátilová (Role učitele ve vyučování, 2009) se zabývá rolí lektora ve výuce, publikuje výsledky výzkumu, kde respondenti z řad studentů uváděli, že přínosem učitele je schopnost probudit a udržovat motivaci, což je podle nich největší svízel samostudia. Může také poskytnout okamžitou zpětnou vazbu, což je vedle interakce další zásadní prvek, který studenti postrádají u samostudia. Specifikem tandemové metody je částečné přebírání některých z těchto funkcí lektora tandemovým partnerem, zvláště zpětné vazby, modelu jazyka a motivace. Asi nejbližší roli lektora v tandemové metodě bude mít učitel-analytik potřeb a manažer skupinových interakcí podle Richardse a Rogerse (Hanušová, 2006). Lektor ovšem může působit, aniž by byl v daný moment fyzicky přítomen, působí i skrze instrukce, instruktážní setkání, materiály, na dálku díky konzultacím nebo na občasných setkáních.

Zásadním úkolem lektora při záměru aplikovat tandemovou metodu je uvážit vhodnost metody pro danou situaci, pro dané studenty a pro stanovené cíle, zvolit adekvátní typ tandemu a uvážit několik zásadních rozhodnutí ještě před vlastní přípravou kurzu, jako je výběr studentů, stanovení úrovně osvojení cílového jazyka nebo stanovení pro jaké jazyky bude tandem nabízen.

---

<sup>69</sup> Termíny učitel a lektor jsou ze stylistických a citačních důvodů užívány jako rovnocenné.

V našem případě byla role lektora specifická tím, že zároveň zastávala roli výzkumníka. Z toho důvodu jsme dbali na minimalizaci zásahů do učebního procesu, ačkoli jsme v průběhu celého tandemového setkání byli přítomni. Mimo jiné proto zůstal nevyslyšen návrh studenta uvedený v dotazníku u položky hodnotící organizaci tandemu: „*Lektor by mohl obejít skupiny a zapojit se do konverzace.*“ Do rozhodnutí, jež musí lektor učinit před samotným začátkem tandemového kurzu, řadíme stanovení cílové skupiny studentů, požadovanou vstupní úroveň cílového jazyka, vhodnost metody pro dané jazyky a způsob přihlašování zájemců.

### **9.1.1 Stanovení cílové skupiny studentů**

Průběh tandemu lze velmi flexibilně uzpůsobit potřebám studentů, přesto se nejedná o univerzální metodu, která by vyhovovala všem nebo která by byla vždy vhodná pro každého.

Do *sociální charakteristiky* řadíme faktory jako věk, status student nebo pracující, případně zaměření studia či profese. Prioritní cílovou skupinou byli vysokoškolští studenti, kteří by doplnili rusky mluvící studenty češtiny z ÚBS. Inzerovali jsme proto převážně tam, kde jsme očekávali výskyt studentů (prostory univerzity, vysokoškolské koleje, menza nebo tematické stránky na internetu). Na vysokoškolské studenty jsme se však neomezovali striktně, proto jsme šířili inzeráty i dále přes sociální sítě nebo komerční jazykové školy, kde studují jazyky převážně „nestudenti“.

Co se týče věku, stanovili jsme pouze spodní hranici, a to 18 let, z důvodu právní odpovědnosti a mentální vyspělosti. Horní hranice stanovena nebyla.

Předpokládali jsme, že určitou výhodu by v tandemové výuce mohli mít studenti lingvistických oborů, kteří jsou zvyklí pracovat s jazykem, jeho pojmoslovím a jsou trénováni k výstavbě a naopak rozboru textů. Dále pak studenti pedagogických oborů, kteří jsou trénováni v poskytování i přijímání zpětné vazby a měli by být schopni zacházet s chybou v procesu učení. Některé tendence těchto studentů mohou být ale na druhou stranu spíše překážkou v učení (například didaktičnost nebo nadužívání neznámých termínů). Pro zapojení učitelů do tandemové metody výuky vypovídá jedna z účastnic námi organizovaného tandemu, učitelka ruského jazyka: „*Potřebuju se dostat do kontaktu s živou moderní ruštinou, používám jen zkostnatělé fráze z ruských učebnic a cítím, že moje aktivní znalost jazyka klesá. Bylo to velmi inspirující. Dozvěděla jsem se nové obraty, vlastně cokoli, na co jsem se zeptala. Nové obraty byly velkým přínosem.*“ Nikoho ze zájemců jsme nevyřadili z důvodu věku nebo oboru studia či práce.

Vhodnost účasti studenta v tandemu lze posoudit i vzhledem k jeho *osobnostní charakteristice*. Univerzita v Manchesteru (Truscott, a další, 2013) má několik kritérií na posouzení, zda je student vhodným kandidátem pro jejich akreditovaný tandemový program: „*Musí být vyzrálý a motivovaný. Pokud jeden z dvojice bude chtít předčasně z programu vystoupit, znemožní tím dokončení kurzu a získání kreditů i svému partnerovi. To je specifikum tandemu, které vyžaduje uvědomělé, zodpovědné a motivované studenty. Po úvodním setkání studenti nadále pracují sami bez formálních schůzek s lektory. Prvotní nadšení a motivace musí studentovi vydržet i v průběhu semestru. Dalším požadavkem proto je, aby byl student ve druhém nebo vyšším ročníku studia. Studenti, kteří mají o tandem zájem, ale nesplňují podmínky, jsou doporučeni do neformálních tandemových programů (bez možnosti získat kredity).*“ Na základě naší zkušenosti dodáváme, že nejen motivovanost, ale také zodpovědnost je zásadní vlastností studenta v tandemovém programu. O organizačních obtížích způsobených rušením přihlášení na poslední chvíli nebo absencí přihlášených studentů více v kapitole 9.1.3.

### **9.1.2 Vstupní úroveň cílového jazyka**

Dále předpokládáme, že pro tandemovou metodu výuky cizího jazyka je nezbytná určitá vstupní znalost cílového jazyka. Má-li student aktivizovat a rozvíjet repertoár prostředků komunikační kompetence, musí mít z čeho čerpat a na čem stavět.

Úroveň osvojení jazyka můžeme zjišťovat objektivními testy nebo orientačně na základě sebehodnocení studenta nebo například pohovoru, v posledních dvou případech musíme však počítat s rizikem zkreslení získané informace.

Podíváme se do SERR (2006 str. 24) na charakteristiky kvalitativních aspektů užívání mluveného jazyka, co je zde uvedeno o rozsahu, posoudíme limity každé úrovně pro tandemovou metodu a porovnáme naše závěry s výroky účastníků tandemu a s požadavky tandemových programů již proběhlých nebo plánovaných.

*Úroveň A1: „Má pouze základní repertoár slov a jednoduchých frází týkajících se jeho/jejích osobních dat a situací konkrétní povahy.“*

Domníváme se, že pro úroveň A1 je využití tandemu poměrně omezeno vzhledem k malé šíři vyjádření vlastních myšlenek studentem. Studenti mohou v tandemu nicméně úspěšně trénovat situace vycházející ze SERR pro úroveň A1, ze kterých také vychází Certifikovaná zkouška pro cizince úroveň A1: Podle Společného evropského referenčního rámce pro jazyky dokáže kandidát na úrovni A1 mluvit: *o sobě, o své rodině, o jiném společenství jemu blízkém a o práci.* Komunikačních situace pro úroveň A1 konkrétně zahrnují *navázání prvotního kontaktu se známými i neznámými lidmi, pozvání, dotaz na neznalost*

*komunikačního kódu, situace spjaté s cestováním, sdělování osobních údajů, nakupování, objednávání v restauraci, komunikaci na návštěvě u lékaře a telefonování.*

Student na úrovni A1 může velmi úspěšně v tandemové metodě trénovat výslovnost. Trénink výslovnosti s rodilým mluvčím, který navíc má zkušenost se studentovým rodným jazykem, je velmi dobrým předpokladem pro osvojení si výslovnosti. Tandemový partner si navíc z vlastní blízké zkušenosti sám uvědomuje, které fonémy mu dělají obtíže, které jsou v jeho jazyce odlišné a které se v druhém jazyce nevyskytují vůbec. Tato zkušenost mu dává značnou výhodu i oproti některým učitelům cizího jazyka, kteří rodný jazyk svých studentů vůbec znát nemusí nebo si rozdíly z různých důvodů neuvědomují. A paradoxně i nedokonalá výslovnost tandemového partnera a uvědomění si, jak to ztěžuje porozumění, může studenta motivovat k důslednému nácviku výslovnosti.

*Úroveň A2: „Používá základní typy vět, s pamětně osvojenými frázemi, skupinami několika slov a formulacemi k tomu, aby byl schopen/byla schopna vyjádřit omezený rozsah informací v jednoduchých každodenních situacích.“* Student na úrovni A2 podle SERR musí již zvládat širší repertoár komunikačních situací. Seznam témat, ve kterých by měl být kandidát schopen užívat češtinu na úrovni A2 můžeme shrnout do následujících oblastí: *zajišťování běžných potřeb a úkolů* (například cestování, ubytování, komunikace na úradech, využití volného času, nakupování, objednávání jídel a nápojů), *poskytování a získávání konkrétních informací v oblasti osobních údajů* (jméno, příjmení, adresa, místo původu, datum narození, zaměstnání atd.) i *v oblasti neosobních informací* (hledání cesty, zajišťování konkrétních časových údajů, zjišťování důležitých informací o důležitých pravidlech a předpisech, o otevíracích hodinách, o různých zařízeních a službách, o možnostech občerstvení atd.) a *vytváření a udržování sociálních a profesionálních kontaktů* při komunikaci s nadřízenými, kolegy, podřízenými, přáteli, v roli hosta, v roli hostitele, v oblasti společenského styku, při výměně informací, názorů, pocitů, přání (a to vztahujících se k osobnímu životu, k životním podmínkám a prostředí, k činnostem a zájmům, k využití volného času a k společenskému životu).

Tandemoví partneři na této úrovni mají stále velmi omezený repertoár prostředků. Mohou trénovat zvládnání daných situací a oblastí a rozšiřovat je. Stále se spíše než diskuzní metody uplatní hraní rolí (role play), které pomůže procvičit specifické situace. Samostatný ústní projev je velmi omezený, pokud ale tandemový partner pomůže se slovní zásobou, měli by si být studenti schopni sdělit své postoje a názory k obecným aktuálním tématům, ačkoli to už se dostaneme spíše na pomezí A2/B1. Tato přelomová úroveň je v SERR (2006 str. 34) také popsána, a to jako A2+ (Strong Waystage), náročnější verze A2: *„Zde je patrná aktivnější účast v rozhovoru, za předpokladu, že se mluvčímu pomůže a že se berou v úvahu určitá omezení.*



*Spadá sem schopnost iniciovat, udržet v chodu a ukončit jednoduchou a omezenou konverzaci „z očí do očí“ (...) Navíc se výrazně zvyšuje schopnost monologického projevu (...).“*

Tandemu se mohou účastnit i studenti s podprahovými znalostmi cílového jazyka. Aby se mohli zapojit do aktivit, je vhodné jim nabídnout konkrétní strategie, které jim pomůžou v co největší míře samostatně zvládnout komunikační situace. Pro tandemovou metodu lze doporučit tzv. scaffolding, tedy oporu, lešení, a to jak pro jazyk, tak i pro organizaci obsahu sdělení (Šmídová, a další, 2012 str. 53). Je založen na záchytných bodech, opěrách, které studentovi pomůžou vyjádřit myšlenku nebo ho navedou k použití komunikační kompenzační strategie, například nabídnutí klíčových slov nebo jazykových struktur. Některé opory může vystavět tandemový partner (to ovšem vyžaduje už určité zkušenosti), některé může nabídnout lektor. Slabší studenti se tak mohou samostatněji vyjádřit, pokročilejším lešení poslouží jako kontrola. Vhodným příkladem scaffoldingu je zjišťování a zapisování žádaných informací do předpřipravených tabulek, diagramů nebo časových os, předem připravený slovníček s potřebnou tematickou slovní zásobou nebo tvorba myšlenkových map, a to obsahových i jazykových. Jinou metodou, jak efektivněji zapojit studenty těchto úrovní, mohou být úkoly, jejichž plnění není vázáno na produktivní jazykové dovednosti, tedy vykonání určité činnosti nebo označení jevu/obrázku podle slovního návodu nebo popisu, o které jsme se zmínili již v kapitole 7.2.4.

*Úroveň B1: „Zná jazyk tak, aby se domluvil/a a aby se vyjadřoval/a pomocí své slovní zásoby jen s určitou mírou zaváhání a opisných jazykových prostředků v rámci tematických okruhů, jako jsou rodina, koníčky a zájmy, práce, cestování a aktuální události.“ Seznam komunikačních situací pro úroveň B1 tematicky zahrnují osobní údaje, rodinu a životní okolnosti, dům, domácnost a nejbližší okolí, životní styl, každodenní život, vzdělání, zaměstnání, volný čas, zábava, zájmy, záliby, koníčky, cestování, nakupování, jídlo a pití, zdraví, služby, společenské vztahy, aktuální události, hledání cesty a místa, počasí, jazyk a učení se jazykům.*

Student na úrovni B1 je již schopen vyjádřit svůj názor a objasnit ho. Domníváme se, že právě tyto schopnosti dělají ze studentů na úrovni B1 vhodné kandidáty pro tandemovou metodu výuky. V interakci už má své místo argumentace (byť ne příliš složitá), obhajování vlastního názoru, vysvětlení. Tandem je obohacen o další témata nejen z bezprostřední blízkosti studentů, stává se vhodným prostředkem, jak načerpat informace o realitách země cílového jazyka. Má-li být tandemová metoda co nejúčinnější v rozvoji komunikace, je vhodné, dosáhl-li student prahové úrovně v osvojování cílového jazyka.

Zde můžeme vidět paralelu s teorií přirozené metody S. D. Krashen a T. Terrell (Hrdlička, 2009 str. 13). Ti doporučují po nabytí mírně pokročilé znalosti jazyk dále rozvíjet



nejlépe v autentickém cizojazyčném prostředí. Školní podmínky nepokládají pro další výuku za efektivní. Autoři naopak nedoporučují jazykový pobyt v zahraničí úplným začátečníkům, neboť komunikační nároky na ně kladené vysoce překračují úroveň jejich komunikační kompetence v příslušném cizím jazyce.

Podíváme-li se na hledisko minimální úrovně osvojení jazyka nutné pro komunikaci širěji, můžeme se inspirovat přístupem k vícejazyčnosti<sup>70</sup> a jejího pojetí SERR (2006 str. 4), který zdůrazňuje fakt, že se zkušenosti jedince s jazykem v jeho kulturním kontextu rozrůstají, ať už pouze v rámci jednoho národního jazyka, nebo včetně druhého, třetího (...) jazyka. Každá zkušenost s jazykem pomáhá budovat komunikativní kompetenci jedince, která mu pak umožní alespoň omezenou možnost porozumění či komunikace dokonce i v jazyce, který ovládá velmi málo, nebo vůbec: *"Ti, kdo mají třeba jen omezené znalosti, jich mohou využít ke zprostředkování domluvy mezi lidmi, kteří nesdílejí žádný jazyk, kterým by se domluvili. Takoví jedinci mohou dosáhnout určitého stupně komunikace i bez pomoci zprostředkovatele tak, že zapojí veškerý svůj jazykový repertoár a budou experimentovat s alternativními způsoby vyjádření v jiných jazycích nebo v dialektech, využijí doprovodné rysy jazykového projevu (mimiku, gestikulaci atd.) a radikálně zjednoduší svůj jazykový projev."*

To uvádíme především z důvodu, aby bylo zřejmé, že není žádoucí, aby výše zmíněná hranice znamenala zavřené dveře pro ty studenty, kteří požadované úrovně ještě nedosáhli. Tandemová metoda může být velmi přínosná pro studenta prakticky jakékoli úrovně jazyka, jsou-li partneři svým schopnostem, dovednostem, možnostem a také limitům schopni a ochotni vyhovět, respektovat je a jsou-li schopni si nastavit takový průběh komunikace a práce, který bude oběma vyhovovat a obohacovat je. Dalším limitem pro vyžadování minimální úrovně osvojení jazyka je fakt, že mnozí studenti mají o své úrovni velmi zkreslené představy, podhodnocují je nebo nadhodnocují.

Pro více pokročilé studenty přibývají k výše zmíněným způsobům využití tandemu další nezanedbatelné možnosti, například diskuze nad idiomatickými výrazy, doptávání se na jejich význam a překlad a příklady použití.

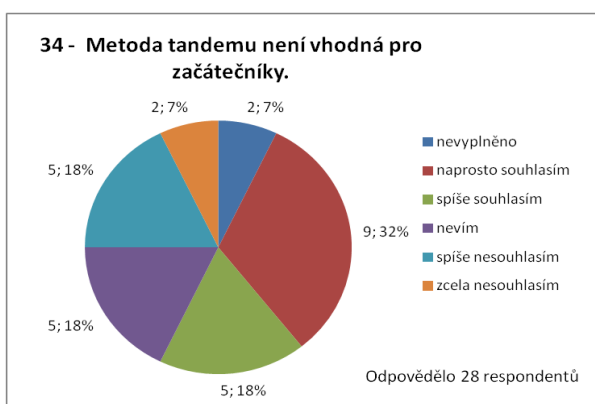
Podíváme-li se na požadavky již proběhlých, probíhajících nebo plánovaných tandemů, můžeme konstatovat, že v naprosté většině je požadavek na vstupní jazykovou úroveň definovaný. Nicméně různé tandemové programy se v požadavku na vstupní úroveň rozcházejí. My jsme chtěli v praxi vyzkoušet, jak spolupráce v tandemu funguje u mluvčích

---

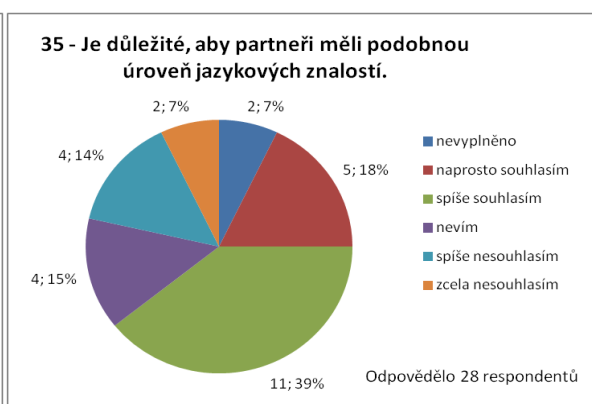
<sup>70</sup>Rada Evropy rozlišuje pojmy *vícejazyčnost* (tj. *plurilingvismus*) a *multilingvismus*. Multilingvismus označuje znalost většího počtu jazyků nebo koexistenci různých jazyků v dané společnosti.

různých úrovních, inzerovali jsme tandem jako vhodný „pro všechny zájemce, kteří si osvojili minimálně základy ruského (resp. českého) jazyka a chtějí se dále zdokonalovat“.

V evaluačním dotazníku se účastníci vyjadřovali k otázkám týkajícím se úrovně jazyka. Právě polovina dotázaných se kloní k tvrzení, že *metoda tandemu není vhodná pro začátečníky* (graf 1). Otázka byla formulována obecně, nehledě na příbuznost jazyků. Jeden respondent doplnil ke svému výběru „1 – naprosto souhlasím“ poznámku: „ale záleží na jazyku, myslím, že u Slovanů by to šlo hned“. My bychom k tomu doplnili, že kromě míry příbuznosti jazyků zde budou hrát roli i další faktory, jako je počet dalších cizích jazyků, jež student ovládá nebo se učí, schopnost využít polykulturní kompetence apod. Obecně se výsledek šetření shoduje s výše rozebranými důvody a nastavenou hranicí pro vhodnou úroveň.



Graf 1



Graf 2

Více než polovina respondentů se kloní k tvrzení, že *by partneři měli mít podobnou úroveň jazykových znalostí* (graf 2). Vzhledem k tomu, že tandemy probíhaly na území ČR, byli to obvykle studenti českého (nositelé ruského) jazyka, kdo měl vyšší úroveň osvojení cílového jazyka, neboť mají příležitost učit se jazyk v jeho přirozeném prostředí. Češi, studenti ruského jazyka, po setkáních uváděli, že se styděli za svou úroveň ruštiny, když slyšeli, jak dobře studenti češtiny mluví. Nabízí se otázka, zda rozdílné úrovně vyloženě narušují průběh tandemu, nebo spíše vzbuzují míru diskomfortu u jedince, který má míru osvojení jazyka (ať už objektivně či subjektivně) nižší.

### 9.1.3 Posouzení vhodnosti metody pro konkrétní jazyky

V souvislosti s úrovní osvojení cílového jazyka se naskytá také otázka, zda je tandem vhodný pro libovolné dvojice jazyků, či nikoli.

Při osvojování příbuzného jazyka nám mohou do určité míry pomoci „očekávání“. Například dle Běličové (1998 str. 28) Slované u nabývání komunikační kompetence v dalším slovanském jazyce (na rozdíl od studentů bez zkušenosti se slovanským jazykem) očekávají kategorii životnosti. Pomocť může studentům lingvistické vzdělání.

Domníváme se, že tandemová metoda může být snadněji uplatněna mezi příbuznými jazyky, i když ne jenom mezi nimi. Příbuzné jazyky umožňují dle naší zkušenosti s česko-ruským tandemem účast i méně pokročilých studentů, neboť množství slovních základů a gramatických struktur jsou si blízké. V budoucnu bychom se chtěli pokusit zorganizovat tandemové setkání i nositelů velmi vzdálených jazyků, jako je čeština a vietnamština. Předpokládáme, že v takovém případě bude nutnější trvat na vstupní úrovni znalosti cílového jazyka.

### 9.1.4 Přihlašování zájemců na tandemová setkání

Zásadním a nesamozřejmým předpokladem je přihlášení a účast adekvátního počtu studentů tak, aby byl vyvážený počet nositelů obou jazyků. V tomto směru jsou možnosti organizátorů omezené, z vlastní zkušenosti i zprostředkovaně ze zkušeností jiných organizátorů můžeme konstatovat, že není výjimkou zrušení již zajištěného a naplánovaného setkání s tandemovou metodou výuky z důvodu odřeknutí účasti některých přihlášených studentů. Vyzorovali jsme jedno riziko v tomto směru: studenti se často hlásí společně s kamarádem nebo kamarády, pokud se jeden z nich nakonec nemůže dostavit, často zruší svou účast i ostatní, což může výrazně ovlivnit poměr účastníků obou skupin. Nabízí se několik řešení, která ovšem ne vždy lze aplikovat: *Poplatek zaplacený předem* může zvýšit motivaci zájemců opravdu na tandemové setkání přijít, na druhou stranu ale mnohé potenciální zájemce může i symbolický poplatek odradit. V některých případech mohou být tandemová setkávání *povinná* v rámci studijní nebo pracovní náplně

Podle míry jistoty, zda přihlášení účastníci opravdu dorazí, můžeme naplánovat rozdělení do dvojic v předstihu, nebo až přímo na místě podle skutečného počtu studentů. V určitých situacích můžeme v předstihu získat (např. pomocí krátkého online dotazníku distribuovaného spolu s přihláškou) i další informace, jako je délka osvojování cílového jazyka a orientační úroveň, obor studia nebo profesní zaměření, zájmy a preferovaná témata

a cíle jazykového programu, které v některých případech pomohou sestavit efektivně fungující dvojice.

Pro organizaci (například pro zaměření inzerce) je důležitá informace týkající se motivace k účasti jednotlivých účastníků. Na otázku *Proč jste se rozhodl/a zúčastnit tandemu* odpovědělo celkem 30 respondentů. Nabídli jsme 7 různých odpovědí a možnost doplnit jiný důvod nebo komentář. Respondenti mohli uvést více odpovědí. Důvody, v pořadí podle nejčastěji uváděného, byly následující: potřebuju se rozmluvit (14 výskytů), získám nové kontakty na rodilé mluvčí (12), měl/a jsem volno, tak proč ne (11), chtěl/a jsem zkusit něco nového (9), hledal/a jsem alternativu jazykového kurzu (5) a je to šance domluvit si s rodilými mluvčími individuální tandemová setkávání (2). Naše respondenty tedy na tandem lákal nejvíce kontakt s rodilými mluvčími a možnost se rozmluvit, což také respondenti v hodnocení metody považují za nejvíce přínosné (k přínosu tandemové metody více v kapitole 11.2). Jedná se zároveň o položky, které klasický kurz obvykle může nabídnout jen v omezené míře, pokud vůbec, a respondenti si jejich nedostatek uvědomují a pokoušejí se jej kompenzovat. Ačkoli si údajně studenti ÚBS stěžují vyučujícím, že je obtížné navázat kontakt s Čechy a že Češi neprojevují zájem o tandemové schůzky, v našem případě výrazně převyšoval počet českých zájemců rusky mluvící v celkovém poměru 21:13.

Nejúčinnějším typem *inzerce* bylo rozesílání e-mailů nebo osobní doporučení (ať už od pedagoga nebo známého či kamaráda). Přes značné množství inzertních letáků vyvěšených na nejrůznějších místech spojených se studentským životem je jako zdroj informace o tandemu uvedlo poměrně malé množství studentů, stejně jako internet. Patrně nejúčinnější forma inzerce tedy bude kombinace ústního doporučení studentům a následné zaslání informací na e-mail.

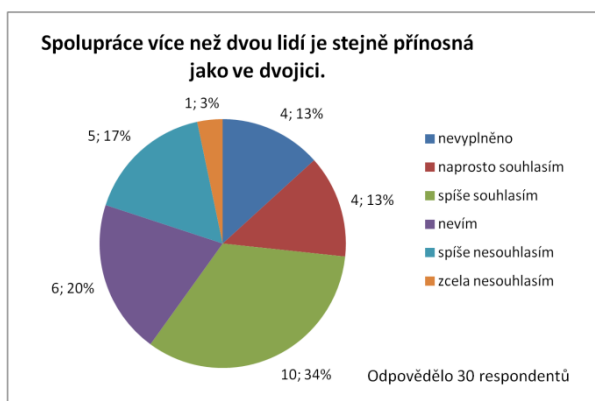
### 9.1.5 Sestavení dvojic

Tandemy, které jsme organizovali, byly založené na dobrovolném zájmu účastníků a byly zcela zdarma. Proto byla absence přihlášených studentů a odvolávání přihlášení „na poslední chvíli“ jedním z hlavních problémů, se kterými jsme se potýkali. Nemohli jsme tudíž příliš vybírat „ideální dvojice“, naopak jsme byli v tomto směru nuceni dělat mnohdy ústupky.

Domníváme se, že menší počet partnerů, nejlépe dvojice, spíše aktivizuje každého jednotlivce. Byli jsme však často nuceni seskupit studenty do trojic v poměru 2:1. Zda to studenti vnímali jako omezující, jsme se pokusili zjistit v dotazníku.

Téměř polovina (47 %) respondentů se přiklání k názoru, že spolupráce více než dvou lidí v tandemu je stejně přínosná jako práce ve dvojici (graf 3). V jednom komentáři

se respondent, jenž pracoval ve trojici, vyjádřil pro složení skupin v poměru „2 Čechy a 2 Rusy nebo 1-1.“ Pokud to bylo možné, vždy jsme volili dvojici, ale myšlenka čtveřice může být inspirativní pro některý z příštích tandemů – snad by to pomohlo konverzaci rozproudit, zvláště u stydlivějších jedinců, na druhou stranu by se tak potenciálně zmenšil objem času aktivního procvičování cílového jazyka u některých účastníků.



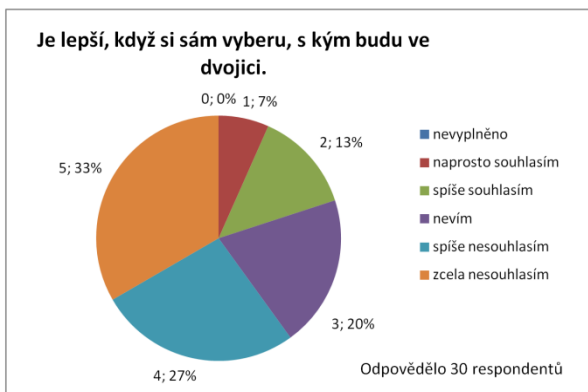
Graf 3

Studenty můžeme nechat seskupit samotné, dle jejich vlastních preferencí. Nabízí se také několik parametrů, podle kterých lze rozdělovat studenty do dvojic nebo skupinek řízeně. Můžeme utvořit skupinky (homogenní nebo heterogenní) podle podobné úrovně osvojení cílového jazyka (není-li jednotná úroveň podmínkou vstupu do kurzu), podle pohlaví (genderu), oborů, resp. profesního zaměření, určeného cíle, kterého chce student dosáhnout apod.

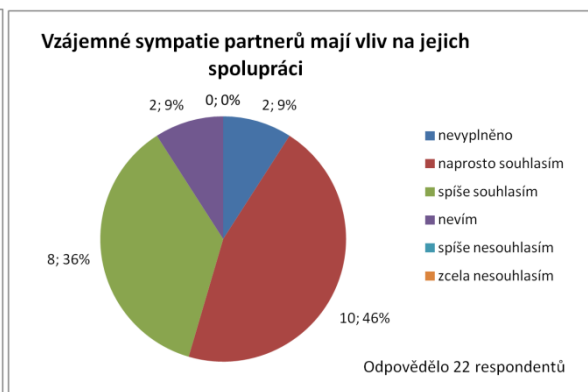
V našem případě jsme se vzhledem k výše zmíněným obtížím při organizaci tandemu nepokoušeli získat detailnější charakteristiku studentů před samotným setkáním. Také jsme se domnívali, že bez strukturovaného sebehodnocení by bylo uvedení úrovně příliš orientační, než aby nám dokázalo funkčně určit vhodné partnery. Přistoupili jsme z toho důvodu k metodě volného výběru partnerů a po určení požadovaného počtu a rozložení partnerů ve skupinkách<sup>71</sup> jsme nechali studenty, aby se sami rozdělili. Bylo zřejmé, že mnozí studenti se ostýchali potenciální partnery oslovit. Působila zde bariéra jazyková i jistá uzavřenost. To se potvrdilo v dotazníku, kde nadpoloviční většina vyjádřila nespokojenost s možností volného výběru partnera (graf 4). Prokazatelně vyšší spokojenost nevykazují v této otázce ani

<sup>71</sup> Ve všech případech se jednalo o dvojice nebo trojice, v poměru 1:1 nebo 2:1.

respondenti prvního tandemu<sup>72</sup>, kde jsme v úvodu zařadili „ledolamku“ – krátkou seznamovací hru společnou pro všechny příchozí studenty. Společná seznamovací aktivita nesmělost při tvorbě dvojic v našem případě výrazněji neovlivnila, což vyvozujeme podle dotazníků i pozorování.



Graf 4



Graf 5

Na druhou stranu se potvrdila teze, že na následnou tandemovou spolupráci má vliv vzájemná *sympatie partnerů*, čemuž by mohlo spíše vyhovovat neřízené rozdělení studentů (graf 4). V komentářích otázky „*Jak sestavit dvojice/skupinky, aby byla práce co nejvíce efektivní?*“ někdo zmiňuje znovu *sympatie*, což patrně souvisí i se společnými zájmy a tématy: „...*sympatie, mít si co říct, ochota setkávat se i ve volném čase.*“; „*Možná když je znáte, jestli mají společné zájmy nebo něco...*“ Najdeme i připomenutí motivace k učení: „*Musí být hlavně velký zájem o ten jazyk a přání se ho naučit.*“ K tomu se navíc 6 studentů z 30 v komentářích vyjádřilo pro sestavování dvojic dle stejné jazykové úrovně partnerů. Možnost rozdělení partnerů podle pohlaví (genderu) jsme uvážili teprve až po výskytu komentáře z prvního tandemového setkání „*Myslím, že stejnopohlavní dvojice jsou lepší.*“ Zformulovali jsme otázku poněkud obecněji, zda se respondenti domnívají, že gender má vliv na vzájemnou spolupráci. Neprokázalo se, že by se právě gender měl stát zásadním kritériem pro přiřazování partnerů do skupin. Nicméně určité individuální preference („*Záleží. Já se radši bavím s muži.*“) vliv nevylučují. A jistě to může být jeden z faktorů, který funkčnost partnerského vztahu podpoří nebo naopak, je tedy vhodné jej alespoň okrajově uvážit, zvláště u jedinců, kteří si své preference v tomto směru uvědomují. Pouze jeden komentář vyjadřoval spokojenost s náhodným výběrem.

<sup>72</sup> Rozložení odpovědí: zcela souhlasím – 1; spíše souhlasím – 2; nevím – 3; spíše nesouhlasím – 4; zcela nesouhlasím – 1.

Po uvážení vlivu partnerského vztahu na spolupráci v tandemu a tedy i na průběh a efektivitu učení bychom napříště ustoupili od náhodného výběru. Zvláště při organizaci dlouhodobějšího kurzu považujeme za vhodné následující kroky:

1. Určit konkrétní úroveň znalosti cílového jazyka pro všechny účastníky tandemu nebo studenty rozdělit do skupin stejné nebo podobné úrovně. V obou případech postupovat na základě co nejvíce objektivního hodnocení nebo (strukturovaného) sebehodnocení.
2. Spolu s informacemi a přihláškou studenty žádat o krátký motivační dopis nejlépe v cílovém jazyce a konkretizaci a) dovedností, b) tematických okruhů a situací, které chce procvičovat především.
3. Požádat studenty o vyjádření k případným osobním preferencím ohledně partnera, průběhu tandemu apod.

Podle těchto informací bude možné vytvořit takové dvojice, které si budou pokud možno odpovídat úrovní jazyka a zájmy.

Zbývá ještě posoudit, zda je žádoucí pro celý tandemový program zachovat stejné dvojice, nebo partnery střídát. Učitelé se v praxi často setkávají se skutečností, že někteří jejich studenti po čase rozumí pouze jim, nepřichází-li do styku s dalšími rodilými mluvčími. Skupinový tandem shromažďuje větší počet rodilých mluvčích obou jazyků, nabízí se tedy možnost partnery střídát a zajistit jim kontakt s různými rodilými mluvčími. To by bylo výhodné nejen pro rozvíjení lingvistických kompetencí, ale také prezentaci cílové kultury a samotné seznámení se s více nositeli cílového jazyka a kultury považujeme za přínosné. Přesto jsme, podobně jako výše zmíněné tandemové programy, na našich tandemových setkáních partnery nestřídali<sup>73</sup>. Vypozorovali jsme, že ze studentů spadal ostych postupně, poté, co se s partnerem více poznali. Některé dvojice dokázaly volně komunikovat až téměř na konci tandemového setkání. Na začátku každého tandemového setkání jsme také od studentů požadovali domluvení si pravidel a průběhu tandemu, domluvení cíle. Dohodnou-li se partneři na pravidlech spolupráce, vědí, co od sebe navzájem očekávat a eliminují tak jeden stresový faktor bránící někomu v komunikaci. Navíc tak dají své práci strukturu. Nepovažovali jsme za efektivní, aby studenti s novým partnerem znovu domlouvali cíle a pravidla tandemové spolupráce. Dalším důvodem je rozvoj tematické zásoby. Při zachování partnerů jsou studenti nuceni vymýšlet stále nová témata a rozvíjet tak slovní zásobu.

---

<sup>73</sup> V rámci jednoho tandemového setkání. Na různých termínech byli různí studenti, někteří přišli znovu, někteří přicházeli noví, proto jsme nezachovávali stejné dvojice na různých termínech.



Neustálé opakování seznamovacích frází, představování se, opakování konverzačních témat „rodina“, „koníčky“ apod. umožněné nebo přímo vyvolané střídáním partnerů není příliš efektivní pro prohlubování komunikační úrovně cílového jazyka.

Dlouhodobě stálé dvojice mají také více možností vybudovat si bližší - přátelský vztah. Pak někteří tráví s tandemovým partnerem více času a jsou postupně zapojováni do dalších komunikačních situací. Podobnou zkušenost mají i lektoři Univerzity v Manchesteru, kteří navíc vyzdvihují, že studenti s takovouto zkušeností pak inspirují další studenty své domovské univerzity k absolvování stáže (Truscott, a další, 2013).

Výhody vztahu dvou různojazyčných mluvčích oceňují i některé výzkumy z oblasti pragmalinguistiky mezijazyka<sup>74</sup>, která se zabývá výstavbou konverzačního diskurzu nerodilých mluvčích. Rozvoj pragmatické kompetence je zásadní pro osvojení si požadované úrovně jazyka. Mašín uvádí vybrané výzkumy (Mašín, 2015): Belzová a Kilgingerová se zabývaly rozvojem pragmatické kompetence při vzájemné spolupráci amerických a německých studentů (komunikace prostřednictvím e-mailů). Studie ukazuje, že správná asistence rodilého mluvčího nebo učitele vede ke zlepšení sociopragmatické kompetence. Shea (Mašín, 2015) ve svých závěrech dochází k poznatku, že pro rozvoj pragmatické kompetence je nejvhodnější neformální konverzace s blízkými kamarády – vrstevníky, neboť možnosti ovlivnit komunikaci formální (typicky v nějaké instituci) má nerodilý mluvčí omezené vzhledem k menší znalosti prostředí a situace. Pro rozvoj pragmatické kompetence je tedy žádoucí najít si v cizím prostředí kamarády, což pro řadu nerodilých mluvčích není lehkým úkolem. Právě v tomto směru mohou být tandemové programy velmi nápomocny.

Výměnu partnerů je vhodné zvážit při nefunkčnosti partnerského vztahu (na základě žádosti partnerů, při dlouhodobém tandemovém programu na základě informace z průběžného hodnocení nebo schůzky s organizátorem). S takovou situací jsme se v našich tandemech neseťkali.

---

<sup>74</sup> Pojem je odvozen od pragmalinguistiky a kontrastivní pragmatiky (studium různých způsobů vyjadřování ovlivněných kulturou). Pragmatika mezijazyka se zabývá komunikačním chováním nerodilých mluvčích. Český pojem zavádí Mašín (Mašín, 2015 str. 11).



## 10 Spolupráce v tandemu

### 10.1 Pracovní listy

Tandemoví partneři mohou, ale nemusí mít k dispozici a využít pracovní listy. Nyní bychom rádi uvedli důvody vedoucí k rozhodnutí je v našich tandemech použít popsali jejich funkci a možnosti práce s nimi.

Tandemové listy navozují téma nebo problematiku, která se stává obsahem tandemové výuky. Neznali jsme předem přihlášené studenty a respektujeme, že ne každý je schopen bez podkladů udržet delší dobu konverzaci, zvláště v cizím jazyce. Tandemoví partneři navíc neměli možnost se domluvit na tématu předem. Kromě prvního setkání, kde se studenti téma dozvěděli až na místě, jsme tandemové téma inzerovali s předstihem, studenti však k domácí přípravě nedostali instrukce. Kromě funkce pracovních listů jako pomůcky pro případ, že konverzace začne stagnovat, vidíme i některé další zásadní výhody v užívání pracovních listů: Studenti jsou motivováni k intenzivnějšímu rozvoji slovní zásoby týkající se jednoho tématu. Pokud se studenti nedrží zvoleného tématu a cíle, hrozí nebezpečí, že po vyčerpání známé a bezpečné slovní zásoby budou přeskakovat k dalšímu tématu, čímž dostatečně nevyužijí potenciální možnost hlubšího rozvoje slovní zásoby. Kromě toho pracovní listy značné množství textu samy o sobě obsahovaly. Zadání byla uváděna střídavě v obou jazycích, což studenty mělo motivovat k pravidelnému střídání jazyků a vyjasňování zadání. Za nezanedbatelnou výhodu považujeme také to, že pracovní listy studentům zůstanou, mohou se tedy k probrané slovní zásobě vracet i zpětně, mají tam prostor pro vlastní poznámky.

Vždy jsme ovšem zdůrazňovali možnost si téma přizpůsobit nebo změnit, v souladu s tím, že důležitou součástí tandemové výuky je uvědomění si vlastních potřeb a plánování cíle vlastního učení. Navíc jsme zcela úmyslně dospěli k formátu, který nabízel více úkolů a podtémat, než bylo možné zvládnout ve vymezeném čase. Chtěli jsme tak přimět i ty studenty, kteří se nechali pracovními listy zcela vést, aby plánovali své učení, přemýšleli nad tím, co chtějí a potřebují procvičovat, domlouvali se nad aktivitami a v neposlední řadě také plánovali čas, což je zásadní schopnost pro vlastní řízení učení, která je důležitým prvkem kompetence celoživotního vzdělávání.

Na základě zkušeností, pozorování a zpětné vazby z prvních 3 tandemových setkání jsme sestavili následující tipy pro studenty ohledně využití pracovních listů, které jsme jim poskytli ve formě plakátu.

- Pomůžou vám rozproudit konverzaci.
- Zapojíte širší slovní zásobu.
- Přivedou vás na zajímavější otázku než „O čem budeme mluvit?“
- Pomůžou vám efektivně naplánovat vaši spolupráci a propojit „povídání“ s „učením“.

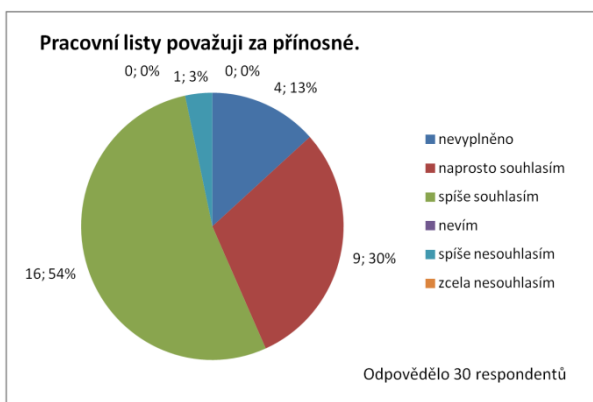
→ Cílem pracovních listů není vás omezovat, ale pomoci vám. Pokud vám tedy téma cestování a/nebo pracovní listy nevyhovují a dokážete udržet konverzaci i bez nich, směle do toho!

Můžete je taky použít jako „odrazový můstek“ pro volnou konverzaci a „záchytný bod“, kdyby vám došla řeč.

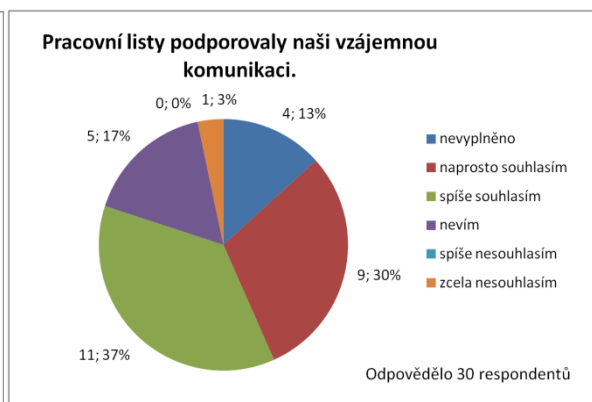
Ukázka 1: Plakát pro studenty Jak využít pracovní listy

S pracovními listy mohli tedy studenti naložit několika způsoby: držet se jejich zadání a úkolů (se zdůrazněnou nutností svou práci plánovat, nenechat se jen bezmyšlenkovitě vést) (1); volně se inspirovat a podle potřeby odbočovat a vracet se (2); přijmout navrhané téma, ale vést zcela volnou konverzaci (3) nebo se rozhodnout pro změnu tématu dle osobních preferencí a potřeb a pracovní listy nevyužít (4).

V dotazníku jsme zjišťovali, jaký způsob práce s nimi studenti preferovali. V naprosté většině studenti hodnotili pracovní listy jako přínosné (graf 6) a podporující jejich vzájemnou komunikaci (graf 7).



Graf 6



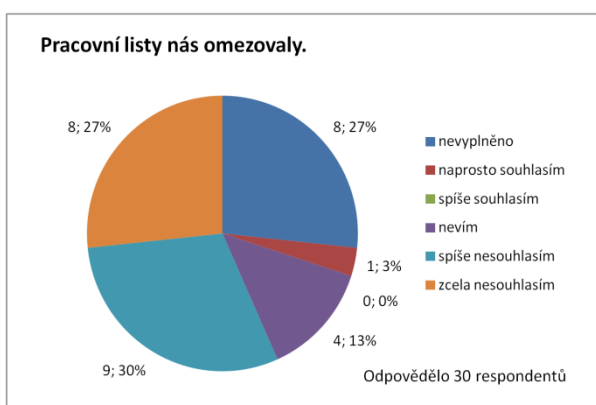
Graf 7

Podle komentářů studenti možnost vybrat si způsob práce využili: někteří se nechali pracovními listy vést, jiní spíše inspirovat a využili je k „rozproudění diskuze s partnerem“ nebo „jako návrh, o čem se bavit“, „jako základ, ke kterému se v průběhu komunikace vracíme.“ nebo „se nechali volně inspirovat.“

Požádali jsme studenty o hodnocení, co se jim na pracovních listech líbilo a co naopak. V pozitivních hodnoceních se respondenti zmiňovali o systému a vedení práce: „Zajímavě zpracované, přehledné, možnost dopisování nových slovíček/frází.“, „Témata

a systém.“, a to i při „střídání ČJ – RJ“. V negativním hodnocení se objevilo „moc textu, příliš mnoho cvičení etc.“. To, že byly pracovní listy příliš dlouhé, byl záměr, aby studenti měli výběr a byli i nuceni se s partnerem domluvit, o čem budou mluvit. Uznáváme ovšem, že pro rozpróudění konverzace by bylo v některých případech postačující a možná i vhodnější zadání spíše v bodech.

Zásadní informací pro nás je, že si studenti většinou dokázali zorganizovat práci s pracovními listy tak, aby konverzaci podporovaly a neomezovaly (graf 8).



Graf 8

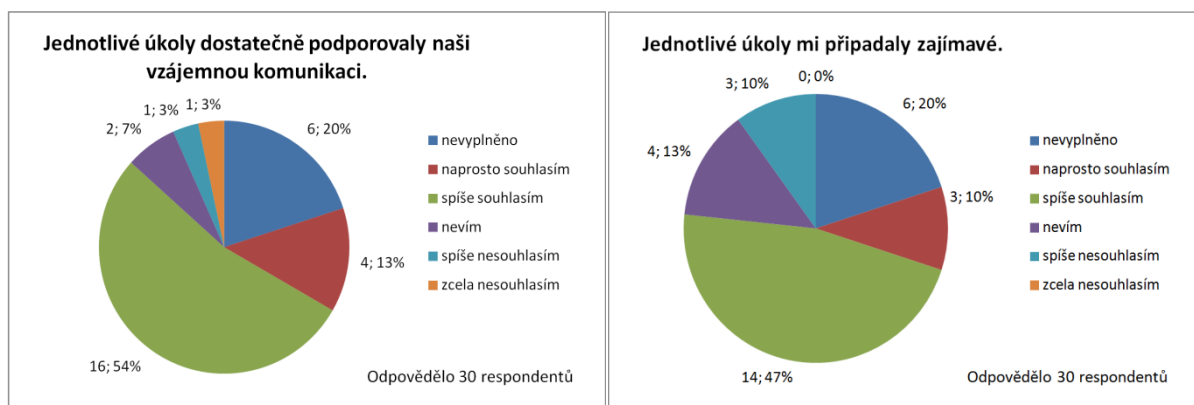
### 10.1.1 Zadání a úlohy

Rozhodneme-li se poskytnout tandemovým partnerům podklad v podobě pracovních listů, musíme uvážit, jakou podobu budou mít: zda se omezíme na doporučení témat nebo nabídneme rozmanitější typy úloh. V tandemové metodě mohou studenti plnit jazykové či nejazykové úlohy s využitím cizího jazyka jako prostředku komunikace. Zde se vyskytují různé cíle: obsahové, jazykové či rozvoj strategií. V každém případě musí být bezprostředně zřejmé, co má být výsledkem úlohy, instrukce musí být nekomplikované, relevantní a dostatečné. Pro kooperativní spolupráci je pak zásadní, aby byl úkol společný.

Zásadní také je, aby úlohy byly vybírány s ohledem na reálné potřeby studenta v oblasti osobní či veřejné nebo aby naplňovaly jeho profesní a vzdělávací potřeby. Úloha zaměřená na obsah podněcuje studenty k ochotě podstoupit riziko a odložit nedůvěru a přijmout užívání cílového jazyka namísto snadnějšího a přirozenějšího užívání jazyka mateřského. Tak napomáhá rozvíjet komunikativní kompetenci, aktivizuje studenty tak, aby se účastnili smysluplné komunikace s opodstatněným důvodem a určitým cílem. V komunikativní úloze je důraz kladen hlavně na úspěšné dokončení úlohy a pozornost je soustředěna v první řadě na vyjádření významu v procesu, kdy studenti uskutečňují záměry své

komunikace. Podle hodnocení respondentů jednotlivé nabízené úkoly podporovaly jejich vzájemnou komunikaci a připadaly jim spíše zajímavé (graf 9 a 10).

V jazykových úlohách je také třeba dbát na to, jak je význam chápán, vyjádřen a upřesňován. Je třeba dosáhnout vyváženosti mezi pozorností a věnovanou významu a formě, plynulostí a správností vyjádření tak, aby mohlo být usnadněno a patřičně ohodnoceno jak provádění úloh, tak pokrok v učení jazyku.



Graf 9

Graf 10

Osvojování si komunikativních jazykových kompetencí může probíhat i skrze úlohy, které nejsou ryze jazykovými úlohami. Jejich výhodou je zapojení širšího repertoáru strategií. Blíže se o nich zmiňuje SERR (2006 str. 160): „Úlohy se svou podstatou mohou značně lišit, mohou zahrnovat ve větší či menší míře činnosti jazykového i neязыkového charakteru. Úloha může být velmi jednoduchá, nebo naopak velmi složitá, sestávající z několika kroků či ze zakomponovaných dílčích úloh. Komunikace je integrální součástí úloh, v nichž se účastníci podílejí na interakci, produkci, recepci či zprostředkování nebo jakékoliv kombinaci dvou či více z těchto činností.“

V tandemu jsou vhodné úlohy, kde se partneři mají dohodnout na řešení, postupu nebo pořadí, interakce v různých rolích nebo například prodiskutování tématu (nejlépe problémového). Větší možnosti nabízejí dlouhodobé nebo výukové programy s tandemovou metodou, kde mohou studenti ve smíšených dvojicích nebo skupinách plnit zadání v reálném prostředí mimo školu. Úlohy, které jsme řadili do úvodu pracovních listů a které podněcovaly studenty, aby si domluvili pravidla a průběh spolupráce, mají především metakomunikativní funkci. SERR (2006 str. 160) mezi takové úlohy řadí ty, které: „...se týkají komunikace v průběhu realizace úloh a jazyka, který se používá v procesu provádění úlohy. Patří sem i to, jak student přispívá k výběru, k vedení a evaluaci úlohy, což se může často stát nedílnou součástí samotných úloh v kontextu učení jazyku.“

Při plnění komunikativní úlohy student využívá nejen komunikativní jazykové kompetence (lingvistické, sociolingvistické, pragmatické znalosti a dovednosti) a strategie, jak připomíná SERR (2006 str. 160), ale také obecně znalosti a zkušenosti okolního světa, sociolingvistické znalosti (týkající se života v cílovém společenství a základních rozdílů mezi zvyklostmi, hodnotami a přesvědčením v tomto společenství a ve společnosti, do které student patří), dovednosti, jako jsou interkulturální dovednosti (zprostředkovávání mezi dvěma kulturami), učební dovednosti a běžné praktické dovednosti a znalosti. Kromě toho má na provádění úlohy vliv individualita studenta a jeho charakteristické postoje.

Úloha by měla být náročná a proveditelná, tedy ne příliš obtížná, ne příliš jednoduchá. Ideální je, pokud částečně přesahuje dosavadní možnosti studenta, mluvíme o tzv. „zóně nejbližšího (nebo perspektivního) vývoje“. Jedná se o obtížnost úlohy, kterou je student sice s to řešit, ale potřebuje k tomu obvykle pomoc zvenčí. Ideální je, pokud je možné se zadáním úlohy nebo její obtížností manipulovat. Obtížnost úloh nelze zcela předpovědět obecně, natož pro jednotlivé studenty. Musí se vzít v úvahu specifické kompetence studenta, faktory ovlivňující obtížnost úlohy a její manipulační parametry, aby úloha mohla být modifikována s ohledem na kompetence a povahové vlastnosti i schopnosti studenta. Jak uvádí SERR (2006 str. 161), je-li úloha příliš obtížná, student obvykle využije určité strategie v průběhu provádění úlohy vhodné pro *„plánování, vykonání, monitorování či evaluaci a v případě potřeby přeformulování úlohy se zřetelem k efektivnímu dosažení zamýšleného komunikativního cíle. Uživatel nebo student přirozeně mění, přizpůsobuje nebo filtruje vstupní informace úlohy, cíle, podmínky a omezení tak, aby vyhovovaly jeho vlastním možnostem, cílům a individuálnímu učebnímu stylu.“* Obtížnost úloh snižuje také už samotná kooperace více studentů, kteří si poskytují pomoc a navzájem se motivují. Také ji mohou snížit další pomůcky nebo přípravná fáze.

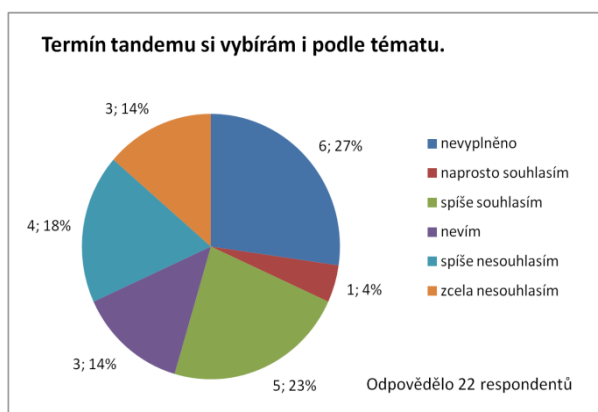
Do tandemových listů jsme zařadili ve značné míře také úlohy využívající hravé užití jazyka. Rámec v tomto ohledu zdůrazňuje potřebu zvážit, zda student potřebuje být vybaven k využití jazyka pro hru a k estetickým účelům. Je zřejmé, že student se zvláště v přirozeném prostředí cílového jazyka s hravým užíváním jazyka běžně setkává ve sloganech, reklamách, tisku, ale i v běžné interakci. Domníváme se, že je vhodné takové prvky jazyka zařadit i do tandemu pro odlehčení, neboť dlouhodobá komunikace v cílovém jazyce je velmi náročnou činností. Navíc je zde možnost vysvětlení např. vtipu nebo ironie přímo rodilým mluvčím, což je přínosné vzhledem k možnosti ujasnit i sociokulturní kontext, se kterým jazykové hry často pracují a který ne vždy nerodilý mluvčí včetně učitele může zcela pochopit a vysvětlit.

## 10.1.2 Témata

Témata jsme se snažili vybrat podle předpokládaných zájmů a věku účastníků tak, abychom využili přítomnost nositelů obou kultur (tedy například možnost porovnání). Snažili jsme se vybírat témata dostatečně nosná, vhodná k diskuzi, tedy nejlépe ne zcela jednoznačná, aby byli studenti motivováni obhajovat svůj názor. Vzhledem k tomu, že předpokládanou motivací mnohých účastníků bylo rozmluvení se před zkouškou, respektovali jsme při výběru tématu také potenciální obecná témata ústních zkoušek (dle SERR a CCE). Adekvátnost tématu vzhledem k potřebám studentů je také zajištěna možností téma změnit nebo upravit, pokud se tak partneři dohodnou. V dlouhodobějším tandemovém programu nebo intenzivním kurzu se lépe může využít přirozené mimoškolní prostředí a témata vycházející z přirozené potřeby partnerů a momentálních okolností učení.

V dotazníku jsme studenty žádali, aby se vyjádřili k předkládaným tématům. Většina studentů vyjádřila spokojenost s tématem, výjimky se ovšem také našly. Někomu připadala témata jednotlivých setkání příliš podobná. Někdo ocenil, že „nutily přemýšlet“.

Možnost zcela změnit téma volili dle pozorování a zpětné vazby spíše starší účastníci, nestudenti. Od druhého tandemu jsme chtěli dát studentům možnost uvážít návštěvu tandemu i podle plánovaného tématu, v předstihu byly nabídnuty tři termíny s již přiřazenými tématy pracovních listů. V dotazníku jsme zjišťovali, zda si studenti vybírali termín i podle této informace, což se ovšem nepotvrdilo (graf 11).



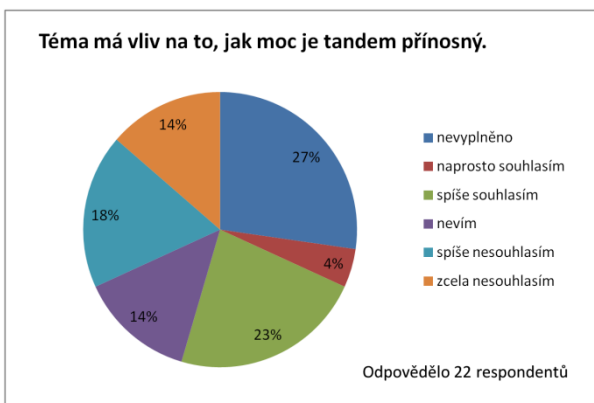
Graf 11

Komunikace v tandemu s sebou přináší nezanedbatelné riziko, že studenti narazí na téma pro některého z nich nepříjemné, citlivé, problémové, kontroverzní, tabuové. Těmto tématům se nelze zcela vyhnout, zvláště má-li konverzace probíhat přirozeně a má-li mít student volnou možnost ptát se partnera na to, co jej zajímá. Některá témata mohou být pro jedince citlivá, ačkoli objektivně se jedná o běžná, "nevinná" téma - nikdy nevíme, jakými

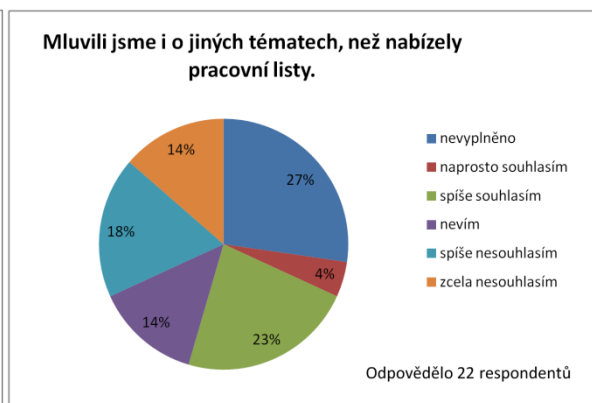
životními zkušenostmi jedinec prošel a jak téma vnímá. Riziko se pochopitelně zvyšuje právě v interkulturní komunikaci. Že se jedná o téma potenciálně problematické často nedokáže odhadnout ani zkušený lektor, který je na tyto situace trénovaný a měl by být vnímavý. Zda zmiňovat potenciálně citlivá témata v běžných hodinách s lektorem, je předmětem mnoha debat. Není příliš reálné se domnívat, že by studenti při tandemové spolupráci mohli předem citlivá témata identifikovat a přistupovat k nim citlivěji, v případě tandemové metody musíme k problematice tabuových témat přistupovat poněkud jinak: Na prvním námi organizovaném tandemu k takové situaci došlo, když čeští studenti ruštiny otevřeli téma politika, což vzhledem k účasti nejen ruských, ale i ukrajinských studentů nebylo všem příjemné. Na základě pozorování této situace jsme si uvědomili, že by nebylo účelné takovým tématům předcházet. Je nepochybné, že studenti se k nim při běžné konverzaci s Čechy dostanou, neboť mnohá potenciálně tabuová témata mohou lákat k otevření diskuze, ačkoli je to druhé straně nepříjemné. Uvědomili jsme si, že to, co studenti potřebují, je ovládat funkční prostředky jazykového managementu, kterými by dali svému komunikačnímu partnerovi najevo své pocity z tématu a mohli efektivně ovlivnit vývoj konverzace. Z toho důvodu jsme do dalších tandemových listů v úvodu zařadili seznam situací týkajících se jazykového managementu, u kterých by si studenti měli uvědomit, zda je dokážou v cílovém jazyce vyřešit (viz příloha B.2, B.3, B.4) Jsme si vědomi toho, že v našem formátu tandemu takto zařazený nácvik jazykového managementu ubírá studentům čas na dané tandemové téma a rozptyluje zaměření jejich pozornosti k tématu. Mnohem větší prostor a přínosnější výsledek vnímáme u dlouhodobějšího tandemu, kde se dvojice schází pravidelně v delším časovém úseku.

S tabuovými tématy souvisí i hrubá slova, o něž se někteří studenti zajímají a jejichž zprostředkování učitelem není často vhodné (do prostředí školy a typicky formálního vztahu učitel-žák taková slova nepatří). Netvrdíme, že je žádoucí, aby se hrubá slova stala předmětem tandemového tématu. Studenti se o ně nicméně obvykle zajímají, když se s nimi setkají v mimoškolní komunikaci. Považujeme za vhodnější probrat takové zkušenosti s tandemovým partnerem než s lektorem na kurzu vzhledem k neformálnímu vztahu partnerů i časovým možnostem. Ústní zprostředkování hrubých slov a jejich vyjasnění rodilým mluvčím považujeme za šťastnější než jakoukoli písemnou variantu např. v učebnici.





Graf 12



Graf 13

Přikládali jsme tématu značnou váhu, což se nám také potvrdilo v názoru studentů, že téma má vliv na to, jak moc je tandem přínosný (graf 12) V dotaznících jsme zjišťovali, jak studenti pracovali s nabídnutým tématem. V naprosté většině respondenti souhlasili s tvrzením, že *mluvili i o jiných tématech, než nabízely pracovní listy* (graf 13).

Ať už se studenti rozhodnou, že budou nebo nebudou používat pracovní listy, poskytli jsme jim formou plakátu následující rady, jak postupovat při zásadním narušení plynulosti konverzace (např. když partneři vyčerpají téma a nemají si co říct):

- *Rozpracujte si téma do podtémat.*
  - o *Dobrym pomocnikem bude myšlenková mapa.*
  - *Napište si otázky k tématu: co chcete vědět, co vás zajímá.*
  - o *Určete si krátký časový limit a každý sám napište otázky, pak se na ně spolu podívejte.*
  - *Vzpomeňte si na osobní zkušenost. Co jste o tématu slyšeli, četli...?*
  - *Zkuste posunout význam tématu.*
  - o *Cestování ... v čase, prostoru, do světa fantazie...*
  - *Najděte na tématu nějaký problém nebo nejasnost a navrhnete funkční řešení.*
  - *Brainstorming rozproudí nejen mozek, ale i komunikaci.*
  - *Zkuste téma negovat nebo najít 2 rozporné body. Zahrajte si na soud: každý zastává jedno stanovisko a snaží se ho obhájit. Kdo je přesvědčivější?*
  - *Přejděte k dalšímu tématu.*
- Cítíte se unaveni? Dejte si krátkou pauzu!*

Ukázka 2: Plakát pro studenty *Přerušená konverzace*



Rozhodnou-li se studenti k využití pracovních listů, najdou tam také informace, jak jsou strukturovány, a tipy, jak s nimi co nejefektivněji pracovat:

- *V pracovních listech je několik podtémat. 1 strana = 1 podtéma.*
- *Všechny projít asi nestihnete. Určete si pořadí, ať stihnete to, co vás víc zajímá.*
- *Určete si taky čas, který jednotlivým tématům chcete věnovat. Hlídejte jeho přibližné dodržování, Máte na to prostor nahoře na každé stránce.*
- *Nepodceňujte zpětnou vazbu. Věnujte jí několik minut na konci každého tématu. Máte na to prostor dole na každé stránce.*
- *Úplně na konci budete potřebovat 5 – 10 min. na vyplnění studijního deníčku.*
- *Než se pustíte do práce, věnujte chvíli domluvení si pravidel.*

Ukázka 3: Plakát pro studenty *Struktura tématu a organizace práce*

Kromě situace, kdy studenti vyčerpají téma, se musí vyrovnat i s řadou dalších dílčích situací, které narušují plynulost konverzace. Jedná se především o chyby, které brání porozumění, jejich vyjasňování a opravování.

## 10.2 Chyby a zpětná vazba

V moderních přístupech k osvojování cizího jazyka není chyba jev primárně negativní, jemuž by bylo nutné nebo vhodné se všemi možnými prostředky vyhnout<sup>75</sup>. Chyba je dnes spíše chápána jako zdroj informace o vývoji studentova interjazyka<sup>76</sup> a o jeho studijních potřebách.

Existují různé klasifikace chyb ve výuce cizích jazyků: S. P. Corder (Choděra, 2013 str. 163) rozlišuje *errors* (omyly) jako kompetenční chyby, které si učící neuvědomuje a které se připisují interjazyku, *mistakes* (chyby), které jsou porušením sociálních norem, a *lapses* (překnutím). J. Hendrich (1988 str. 366) dělí chyby na *performanční*, *nesystémové* (tj. překnutím) a chyby *kompetenční* (systémové). Dále můžeme samozřejmě dělit chyby podle lingvistického aspektu na chyby *lexikální* (včetně pravopisných), *gramatické*, *fonetické*. A to jak z hlediska recepce, tak produkce, písemného nebo ústního projevu. Patří sem ale také sociokulturní obsah nebo použití jazyka. Nevhodná vyjádření, pragmatické chyby, jsou zpravidla většími původci nepochopení než chyby lexikální či gramatické.

---

<sup>75</sup> B. Skinner naopak považoval každou chybu za negativní jev a ve svém přístupu usiloval o maximální omezení chybných odpovědí při učení se cizímu jazyku. Chápal registraci nebo výkon chyby jako negativní zpětnou vazbu. V pojetí pavlovovského i skinnerovského podmiňování je chyba učební neúspěch. Proto mělo být žádoucí chyby předvídat (o což se zasadili mimo jiné Ch. Fries a R. Lado (Choděra, 2013)).

<sup>76</sup> Interjazyk (interlanguage) chápeme jako stále se vyvíjející, zdokonalovaný systém cílového jazyka. Interjazyk vykazuje projevy interference jako jednoho ze zdrojů studentových chyb. Interference (negativní transfer) způsobuje pronikání struktur rodného jazyka do jazyka cílového. Vliv interference není ovšem jediným zdrojem chyb a není vždy negativním jevem.

Co se tedy týče závažnosti chyby, v současném komunikativně pojatém přístupu je zásadní míra narušení komunikace<sup>77</sup>. Kritériem tedy bude, nakolik chyba brání porozumění. Hodnotíme i časové faktory projevu studenta jako je například úměrnost doby reakce, plynulost projevu apod.

Choděra (2013 str. 165) dále uvádí následující fáze práce s chybami: Detekce chyby (zvláště chyby ve větší míře bránící porozumění) je pro rodilého mluvčího, pokud věnuje textu pozornost, automatická podvědomá činnost. Další fází je identifikace chyby (ne vždy je snadné rozhodnout, do jaké oblasti chyba patří, přičemž některé chyby je možné zařadit do různých kategorií). Následná interpretace hledá příčinu chyby, což může být například interference, ale také únava, nepozornost, chybně zafixované pravidlo, stres, chybná generalizace pravidla, chybná analogie a další. Následuje korekce chyby a v ideálním případě také prevence další chyby (například zařazením kontrainterferenčního cvičení).

V tandemovém programu na Univerzitě v Manchesteru (2013) provedli na základě zjištění, že ne u všech tandemových dvojic funguje poskytování zpětné vazby dostatečně, výzkum této oblasti s cílem navržení nápravných prostředků. Tyto závěry jsou inspirativní i pro české prostředí: K chybám podle autorů docházelo především v gramatice, opravena byla asi polovina chyb. Korekce nastávala během úkolu nebo po něm. Během úkolu byly opravovány především chyby, jejichž oprava umožňuje rychlou a jednoduchou reakci, čímž se nenaruší plynulost. Nejčastějším typem zpětné vazby v průběhu úlohy bylo přeformulování (recast), jakožto nejrychlejší a nejméně rušivý typ. Ve zpětné vazbě po dokončení úlohy se korektor zaměřoval nejvíce na gramatické chyby, z nichž si většinu poznamenal na papír při úloze. Zpětná vazba po dokončení úlohy také zahrnovala tendenci vysvětlit daný gramatický jev. Autoři studie zaznamenali v této fázi časté zmatky a nepochopení vyplývající z faktu, že rodilý mluvčí často není schopen jednoduše lingvodidaktické pravidlo vlastního jazyka vysvětlit, přičemž navíc používá při vysvětlování pro studenta neznámou terminologii. Jako nápravu navrhli pomocný list. Autoři na základě rozboru nahrávek z tandemových setkání dále dospěli k závěrům:

Metody zpětné vazby jako elicitace nebo kontrastivní analýza měli tendenci využívat studenti učitelství. V některých oblastech studenti předčili konvenční učitele svým přístupem: citlivě odlišovali „mistakes“ a „errors“, dařilo se jim podněcovat partnera k užívání cílového jazyka. Také se zdálo, že studenti k tandemu přistupují aktivněji než k výuce v běžné třídě,

---

<sup>77</sup> Není to ale přístup nový, najdeme jej již v Hendrichově Didaktice cizích jazyků (Hendrich, a další, 1988 str. 366).

nečekají pasivně, až bude jejich chyba opravena, ale aktivně žádají o zpětnou vazbu a sami spontánně se ptají na rady ohledně gramatiky, lexika a dalších oblastí.

Na základě tohoto vyhodnocení se koordinátoři tandemu rozhodli zavést „error correction workshop“ na začátku semestru, jejichž cílem je motivovat studenty k poskytování účinné zpětné vazby. Dále studentům vypracovali výše zmíněný pomocný list, který jim má pomáhat zvládat obtížné oblasti zpětné vazby.

SERR (2006) nabízí různé přístupy opravování systémových a nesystémových chyb, od okamžité opravy jakékoli chyby po ignorování systémových chyb jako přirozené součásti interjazyka:

- *všechny systémové a nesystémové chyby by měl učitel okamžitě opravit;*
- *studenti by měli být vedeni k tomu, aby si okamžitě a systematicky navzájem opravovali chyby;*
- *všechny systémové chyby by měly být zaznamenány, ale opravovány až ve chvíli, kdy to nebude narušovat komunikaci (to znamená, že by se měl odlišit rozvoj jazykové správnosti od rozvoje plynulosti);*
- *chyby by neměly být pouze opravovány, ale také vhodnou dobu analyzovány a vysvětlovány;*
- *systémové chyby by měly být zcela odstraněny, ale nesystémovým chybám, které jsou pouhým přerěknutím, by se neměla věnovat pozornost;*
- *systémové chyby by měly být opravovány pouze tenkrát, když narušují jazykovou komunikaci;*
- *systémové chyby by měly být pojímány jako součást „přechodného interjazyka“ a měly by být ignorovány.*

Pro atmosféru a vztah partnerů je důležité, jak studenti k chybám a jejich opravování přistupují. Podporovali jsme studenty, aby si s partnerem konkretizovali preferovaný způsob, jak mají být opravovány. To by mohlo zvýšit studentovu ochotu komunikovat navzdory rizikům chyby. Dokáže-li navíc student svému partnerovi říct, které chyby dělá systematicky, umožní mu lépe naplánovat další učení a lépe vybrat vhodný učební materiál.

Toto vedení studentů ke zvyšování zodpovědnosti či podporování uvědomělého přístupu, se nazývá formativní hodnocení. Je založeno na zpětné vazbě, která má ovšem dle SERR (2006) také své limity: příjemce ji musí být schopen 1. rozpoznat, 2. přijmout, 3. interpretovat. To vše vyžaduje, autoregulaci, která byla charakterizována jako jeden z prvků tandemové metody v kapitole 7.1.

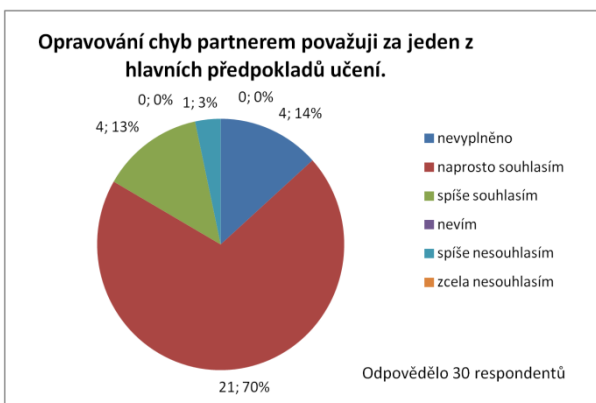
Současné přístupy k chybě (Hrdlička, 2009 stránky 37, 38), (Kolář, a další, 2009 str. 4) preferují kognitivní (tedy vědomý, nikoli mechanický, pasivní) přístup k opravování

chybných jevů: jinojazyčnému mluvčímu musí být zřejmé, v kterém jevu a z jakých důvodů chyboval, jen v takovém případě je totiž oprava defektního jevu skutečně účinná a může se úspěšně zamezit jeho eventuálnímu dalšímu opakování. Hrdlička uvádí řadu možností, jak postupovat při opravě chyby dle této zásady: poskytnout metajazykovou zpětnou vazbu, upozornit na chybu naznačením gramatického pravidla, požádat o upřesnění (a to i několikrát, poté eventuelně uvést správnou formu), navodit správné formulace prostřednictvím doplňující otázky, zdůraznit chybu intonací a uvedením správné formy nebo nabídnout několik variant.

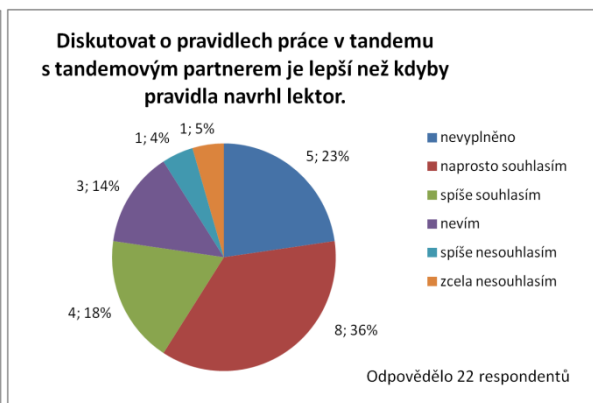
Úspěšný přístup k chybě předpokládá osvojení strategií jazykového managementu (Nekvapil, a další, 2014 str. 22). Prvky jazykového managementu se mohou či nemusí vyskytnout v případě, že vznikne jazykový problém, dojde k odchylce. Zmíněný proces jazykového managementu je obecnějším popisem výše uvedených fází práce s chybami: předpokladem je povšimnutí odchylky, která může a nebo nemusí být hodnocena. Pokud je odchylka hodnocena pozitivně, není důvod k jazykovému managementu, není důvod něco měnit, důvod pro zasahování přichází s negativním hodnocením, kdy je identifikován jazykový problém. V takovém případě je formulováno opatření, například jednoduchá korektura, ideálním výsledkem procesu je implementace v praxi: student bude napříště používat správnou formu. Akty jazykového managementu generují další jazykovou produkci, další užití jazyka. Jazykový management se však do fáze implementace dostat vůbec nemusí, může skončit povšimnutou odchylkou, hodnocením nebo neimplementovanou korekturou. Jak uvádí autoři, povšimnutí je pro Čechy celkem obvyklým ukončením managementu u výslovnosti cizinců: *„odchylky nepřeslechnou, ale dále je nehodnotí, nebo je hodnotí (negativně), ale v hovoru cizince neopravují. A nebo je opraví, ale cizinec je neodstraní“*.

Jazykové opravy bývají doménou výukových situací, a většina komunikačních situací v každodenním životě výukovými situacemi není. Upozorňování na nedostatky v komunikaci je znakem osvojování cizího jazyka ve školním prostředí. Při osvojování jazyka v běžné komunikaci zpravidla k opravování chyb nerodilých mluvčích komunikačními partnery nedochází (Nekvapil, a další, 2014). Tento typický znak školního prostředí přispívá k úspěšnému osvojování cizího jazyka a neplatí tedy, že osvojování jazyka v běžné komunikaci je vždy lepší.

Z dotazníků jednoznačně vyplynulo, že opravování chyb partnerem považují respondenti za jeden z hlavních předpokladů učení v tandemu (graf 14). V komentářích někteří respondenti užitečnost zpětné vazby znovu vyzdvihují: *„Velmi pomocné pro zlepšení ve výslovnosti“*, *„To rozhodně nesmí chybět.“* Vícekrát se vyskytuje názor, že *„je lepší chybu opravit ihned“*.

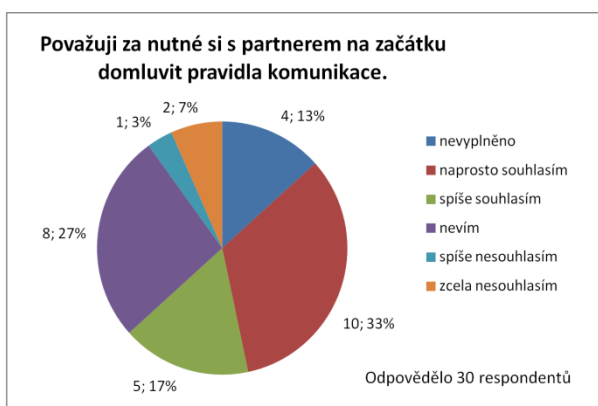


Graf 14

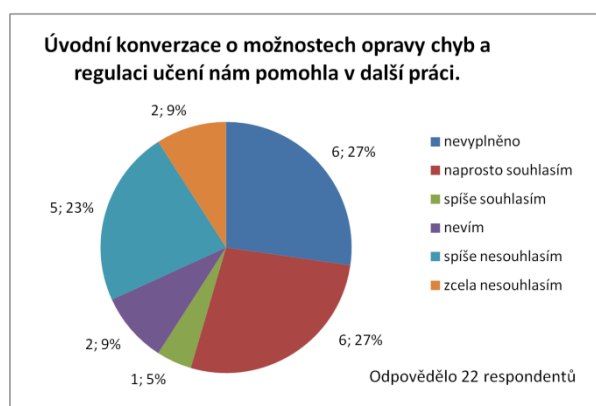


Graf 15

Z dotazníku dále vyplynulo, že respondenti považují za žádoucí, aby lektor na začátku setkání uvedl možnosti, jak si s partnerem vzájemně opravovat chyby. Nicméně rozhodnutí o konkrétní podobě spolupráce by si raději respondenti zvolili sami (graf 15). Z dotazníků se nám také potvrdilo, že studenti takovou domluvu považují za potřebnou (graf 16). Ne každý však vnímal, že by mu úvodní konverzace o možnostech opravy chyb a regulaci učení pomohla v další práci (graf 17) Přičemž jeden respondent komentuje zařazení domluvy pravidel na začátku: „*Asi je to lepší, ale lze upravit i v průběhu dle potřeby.*“ Nad tím jsme se zamýšleli také, a to z toho důvodu, že studenti, kteří nikdy tandemovou metodu dříve nevyzkoušeli a mají si hned na začátku domlouvat pravidla, jsou ve značně nevýhodné pozici. V průběhu lze pochopitelně pravidla upravit. V dlouhodobějších univerzitních kurzech je obvykle po prvním nebo několika prvních setkáních zařazena konzultace s lektorem, což považujeme za vhodné a vhodně načasované, neboť studenti už disponují vlastními zkušenostmi.

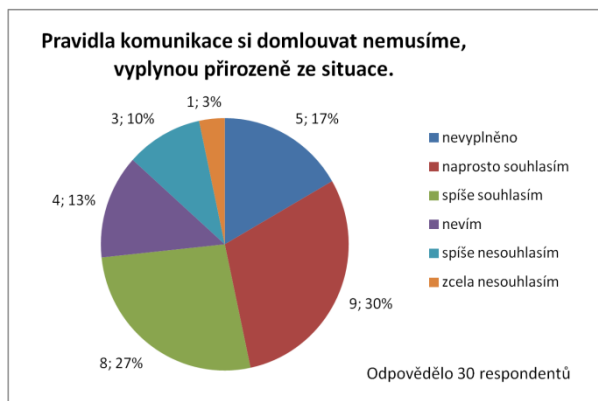


Graf 16

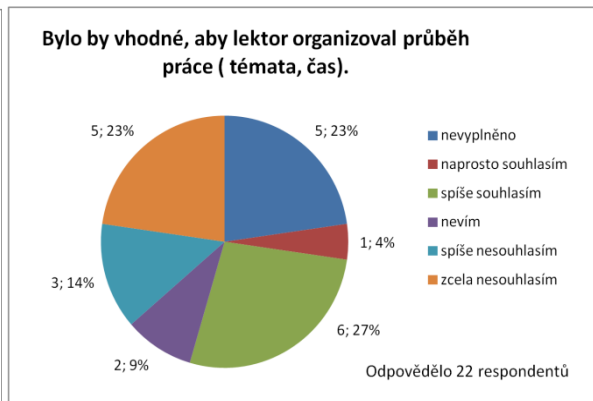


Graf 17

Ačkoli domluvu pravidel komunikace považují respondenti spíše za užitečnou, pokud by neproběhla, tandem by mohl dobře fungovat, neboť pravidla vyplnou v průběhu komunikace ze situace (graf 18).



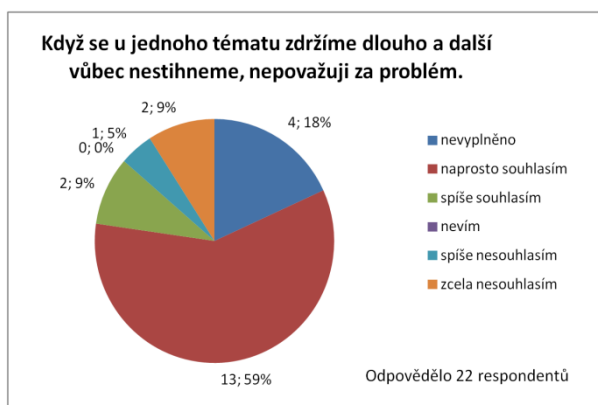
Graf 18



Graf 19

Další oblastí byla organizace práce a času (graf 19). Jeden komentář naznačuje možnou výhodu případné organizace práce lektorem z hlediska plánování času: „*Tak by se zkusilo více témat. Téma, které bychom byli průběhem hodiny nuceni opustit, by mohlo být důvodem pro domluvu vlastního setkání.*“ Organizovat čas jsme se částečně pokoušeli na prvním tandemovém setkání, které bylo nejdelší a kde byly v pracovních listech dvě témata. Chtěli jsme před přechodem ke druhému tématu zorganizovat pohybovou jazykovou hru a zařadit pauzu, nepředpokládali jsme, že by studenti vydrželi konverzovat v cílových jazycích 3 hodiny. Bylo nepříjemné pro nás i pro studenty násilně přerušovat jejich konverzace, ačkoli pauzu nakonec uvítali. Navíc každý postupoval jiným tempem, někdo již první téma dokončil, někdo nikoli. Proto jsme napříště přesunuli důraz na vlastní plánování času na práci i na odpočinek. Tím chceme zároveň posilovat kompetenci k učení studentů. Organizace vlastního času a učení není samozřejmá schopnost, každý se ji musíme naučit, nezastala-li tuto roli škola, je tandem vhodnou příležitostí, kdy si studenti mohou uvědomit, že míra samostatnosti je nezbytná a užitečná.

Na základě pozorování, kdy se mnohé dvojice nebo skupinky pracující s pracovními listy velmi dlouho zdržely hned u úvodního tématu, jsme od 2. termínu zařadili do dotazníku položku *Když se u jednoho tématu zdržíme dlouho a další vůbec nestihneme, nepovažují za problém.* Studenti se s tvrzením spíše ztotožňovali (graf 20). Přesto jsme se snažili je vést k plánování času, z důvodů výše zmíněných. Přesto i v posledním tandemovém setkání využila tuto možnost podle odpovědí v dotazníku pouze jedna dvojice.



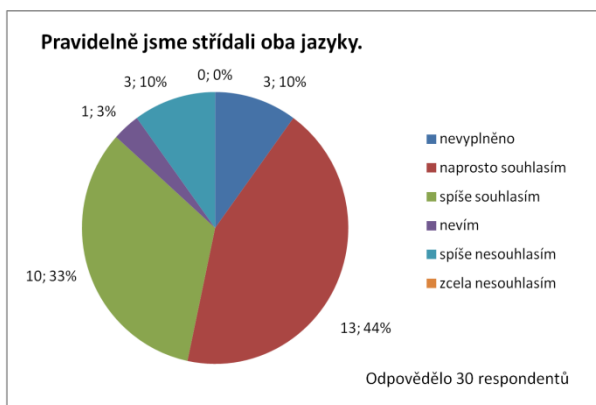
Graf 20

### 10.3 Střídání jazykových kódů

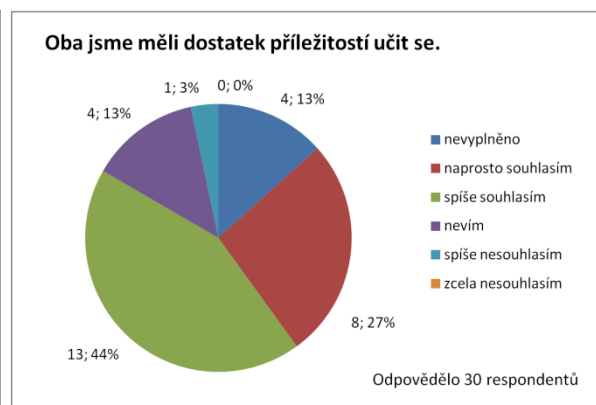
V praxi se vyskytují dvě možnosti, jak v tandemové výuce zajistit prostor pro oba jazyky: vymezený čas, například hodinu, se věnovat pouze jednomu jazyku a potom stejný čas druhému (1) nebo jazyky průběžně pravidelně střídat a dbát na to, aby se pravidelně střídaly (2). Uvážit lze i možnost, kdy každý partner mluví pouze cílovým jazykem (3). Tím by se ale partneři ochudili o input v cizím jazyce, a tedy jednu z hlavních výhod učení s rodilým mluvčím (viz dále).

Nechtěli jsme studentům pevně diktovat, že mají polovinu tandemu používat jeden a polovinu druhý jazyk, neboť vidíme výhody i v prolínání jazyků. Právě v tandemové metodě může být překlad rychlou a funkční pomůckou. Nepovažujeme za účinné trvat na použití jednoho jazyka, když to v dané situaci zbytečně brání porozumění. Spoléhalí jsme na to, že partneři k sobě budou ohleduplní a budou jazyky střídat tak, aby měli dostatek příležitostí učit se oba z nich. Tato teze se nám potvrdila (graf 21 a 22). I v komentářích studenti také vyjadřovali spokojenost: „*Naše střídání jazyků bylo v pořádku 50:50*“, „*Vyhovující střídání RJ-ČJ, zcela trefné*“.



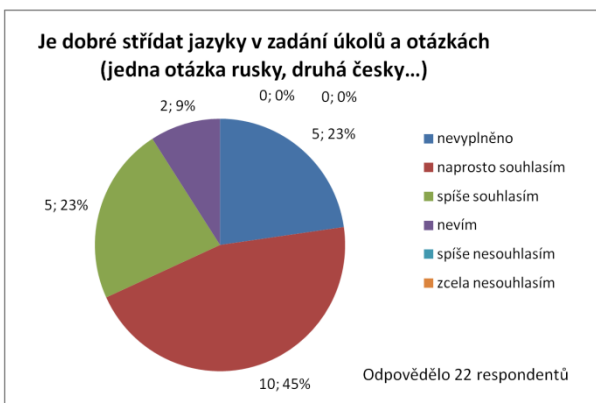


Graf 21

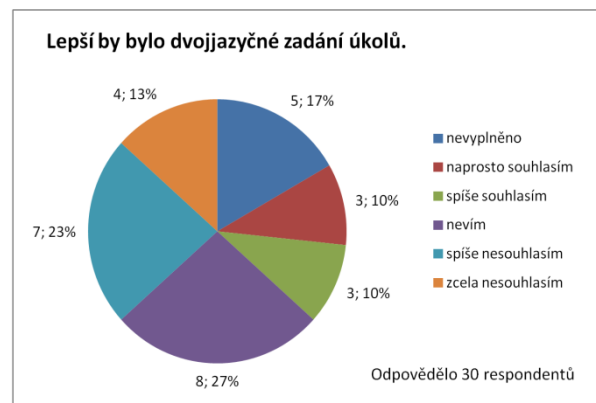


Graf 22

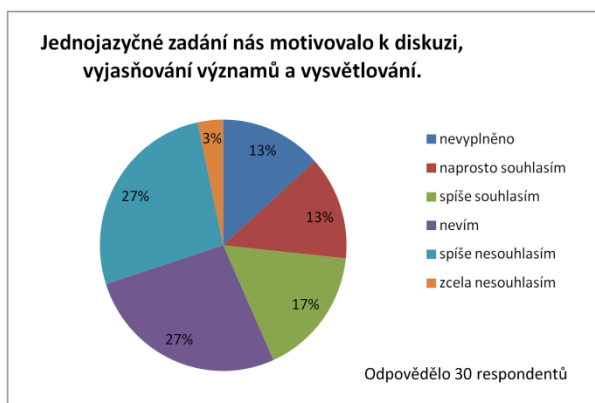
Abychom podpořili prolínání jazyků, pravidelně jsme střídali jazyk zadání v pracovních listech. To se zdálo být vyhovující naprosté většině respondentů (graf 23). Pro porovnání jsme po respondentech žádali vyjádření ještě k otázce *Bylo by dobré uvést každé zadání a téma současně oběma jazyky* (graf 24). Dle očekávání více respondentů vyjádřilo nesouhlas. Vyskytl se komentář, že ovšem záleží na úrovni osvojení jazyka mluvčích. Očekávali jsme, že uvedení zadání vždy pouze v jednom jazyce bude studenty motivovat k diskuzi, vyjasňování významů a vysvětlování (graf 25), tedy vyvolávat přirozenou komunikační situaci, právě 30 % respondentů se k tomuto tvrzení přiklápělo, stejné množství však s položkou vyjádřil nesouhlas, položku tedy nemůžeme považovat za potvrzenou.



Graf 23



Graf 24



**Graf 25**

Ne pro všechny dvojice/skupinky bylo střídání jazyků přirozené a bezproblémové. Po prvním tandemu, kdy jsme střídání jazyků nechali zcela volný průběh, neposkytli jsme studentům návrhy jak řídit střídání kódů, se například ukázalo, že jedna dvojice poctivě jazyky střídala, ale každý z partnerů mluvil pouze cílovým jazykem. Na to jsme přišli díky komentáři v položce otazníku hodnotící poslech: *„Žádný přínos v poslechu, protože partnerka v tandemu mluvila pouze česky a já pouze rusky. Příště si musíme říct, že můžeme používat i svůj jazyk.“* Jiná dvojice patrně rozhodováním nad jazykovým kódem trávila příliš času, jak můžeme vyvodit z komentáře položky *problémy při spolupráci*: *„Jen jsme se rozhodovali, zda zase česky nebo rusky.“*

Proto jsme studentům nabídli, v podobě plakátu, následující tipy, jak se střídáním jazyků naložit. Domluva použití jazykového kódu, stejně jako vzájemné opravování chyb, je součástí jazykového managementu.

- *Záleží hlavně na vás, na vaší domluvě a pohodlí.*
- *Chcete trénovat víc poslech nebo víc mluvení?*
- *Máte obavy z mluvení? Poproste partnera, ať to nejdřív řekne svým mateřským jazykem a pak to zkuste vy.*
- *„Jak se to sakra řekne?“ Pomozte si svým rodným jazykem, když potřebujete.*
- *Unaveni? Nediňte se, mluvit cizím jazykem je náročné. Mluvte chvíli svým rodným jazykem a cizí jen poslouvejte.*
- *Nerozumíte partnerovi? Poproste o překlad!*
- *Zadáni jsou v pracovních listech psána střídavě rusky a česky. Můžete jazyky střídát podle toho, ale můžete se domluvit jinak, nebo tomu nechat volný průběh.*
  - o *Umíte požádat o slovo? Předat slovo?*
  - o *Umíte poprosit o změnu jazyka, o překlad, nabídnout pomoc?*

*Myslete taky na to, že:*

*Když mluvím svým rodným jazykem:*

- *řeknu toho víc a rychleji*
- *partner trénuje poslech*
- *uvědomím si shody a rozdíly jazyků*

*konečně můžu ve třech větách říct to, co jsem se pokoušel/a vyjádřit posledních 10 minut, marně...*

*Když mluvím cizím jazykem:*

- *Dokážu to!*
- *je nejlepší cesta, jak si nové fráze zapamatovat a staré nezapomenout*
- *partner mě může upozornit na chyby. A chybami se člověk učí – pokud o nich ví.*
- *mám možnost okamžité zpětné vazby od rodilého mluvčího.*

Ukázka 4: Plakát pro studenty *Střídání jazyků*

# 11 Celkové hodnocení tandemové metody

## 11.1 Vhodnost metody

Abychom z jakékoli metody vytěžili maximum, musíme ji do výuky optimálně a s rozmyslem zařadit. Při výběru metody musíme zohlednit řadu faktorů, jako jsou cíle výuky, obsah oboru a téma, fyzickou, intelektuální i psychickou úroveň žáků, jejich věk, subjektivní potřeby, učební styly, složení skupiny (etnika, gender, vztahy), vnější podmínky, osobnost učitele a v neposlední řadě časové možnosti. Souhrnně řečeno, řídíme se cílovými kompetencemi, a individualitou studenta.

Tandemová metoda je v tomto směru specifická tím, že konkrétní cíl učební jednotky si může student stanovit sám po konzultaci a dohodě s tandemovým partnerem. Jeho dosažení je potom jejich zodpovědností, více viz výše 7.1.2, kapitola Autoregulace učení.

Efektivní lingvodidaktická metoda by měla být komplexní, všestranná, prakticky zaměřená (jedná se o učení jazyka, nikoli o jazyce). Respektuje potřeby jednotlivých studentů, jejich komunikačních potřeb a priorit. V položkách dotazníku jsme zjišťovali, jaká očekávání studenti od výuky tandemovou metodou měli, zda se jejich očekávání splnila a zda studentům tandemová metoda, jak byla aplikovaná na setkání, vyhovovala a připadala efektivní.

Z odpovědí na otázku „*Jaké bylo vaše očekávání před setkáním?*“ je zřejmé, že původní představa o průběhu jazykového tandemu se mezi studenty poměrně různí. Někdo očekával spíše skupinové, více organizované aktivity nebo hry: „*Jenom zvědavost, očekávala jsem ale aktivity, hry ve větších skupinách.*“, někdo očekával zkrátka „*zábavu*“. Vzhledem k tomu, že v letácích a e-mailech byla metoda stručně popsána<sup>78</sup>, většina účastníků mohla tušit, že se bude jednat především o konverzaci. Od toho se často odvíjelo jejich očekávání: „*Čekal jsem témata, na která budeme mluvit.*“, „*Naučit se nové obraty, rozmluvit se.*“, „*Zvědavost, zkusit konverzovat v ruštině*“, „*Dvojice - 45 minut v jednom jazyce, 45 minut v druhém.*“, „*Že budu hodně mluvit.*“ Jedna účastnice očekávala také více zařazení gramatiky: „*Ale ještě jsem myslela, že bude nějaké gramatické cvičení.*“ Někteří dokonce přicházeli s obavami: „*Na začátku obavy z neznáma – zbytečné.*“, „*Trochu jsem se bála.*“ Obavám jsme se snažili předcházet právě informacemi v letácích a informačních e-mailech. Věříme, že více dostupných informací

---

<sup>78</sup> Inzertní leták je k nahlédnutí v příloze č. XX

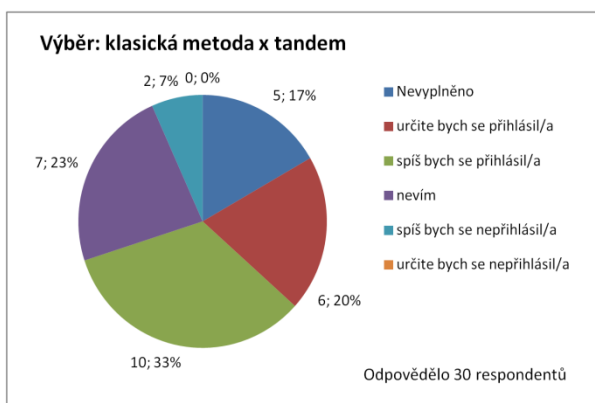
o tandemové metodě a zkušenosti s ní, ať už osobní, nebo zprostředkované, postupně minimalizují tyto pocity, které mohou některým studentům bránit v zapojení se do tandemových programů. Někteří studenti nevěděli, co čekat, žádné konkrétní očekávání neměli: „Byla jsem zvědavá.“, „Nevěděla jsem, co čekat.“, „Zvědavost.“, „Žádné.“

Jsme si vědomi toho, že každý „vstup do neznáma“ je určitým rizikem a může být spojen s nepříjemnými pocity z nejistoty nebo strachem, proto si zvláště ceníme těch studentů, kteří i přes nejistotu, nebo dokonce obavy, co je čeká, na setkání přišli. Těší nás, že si nakonec každý v tandemu našel své místo a na otázku *Měl/a byste zájem se v budoucnu znovu účastnit výuky s tandemovou metodou?* Ve všech vyplněných dotaznících (28 z 30 dotázaných<sup>79</sup>) byla odpověď *ano*. A to i přesto, že ne všechna výše zmíněná očekávání jsme dokázali zcela naplnit.

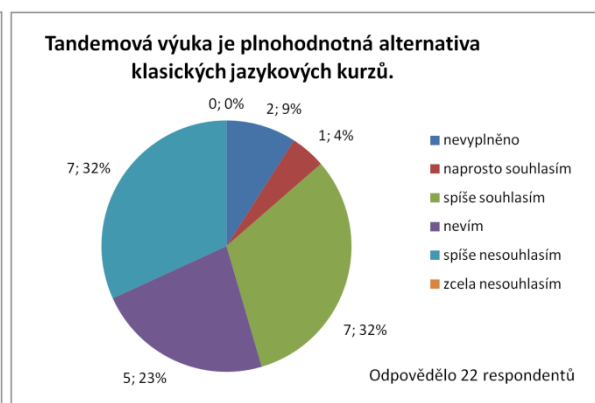
Záměrem dalších položek v dotazníku bylo zjistit *preferenci při výběru mezi tandemovými setkáními a „klasickým kurzem“*, kdy klasický kurz byl specifikován atributy *menší skupina, lektor, učebnice a další materiály*. Kurzy by byly zpoplatněny shodně vysokou částkou za hodinu. Očekávali jsme většinou preferenci klasického kurzu, kde se nejedná o protislužbu a studentovi se věnuje (ideálně) profesionální lektor. Výsledky jsou ovšem velmi překvapivé, kdy nadpoloviční většina studentů by se přihlásila na tandemový kurz (graf 26). Svou roli by zde ovšem mohl hrát tzv. efekt posledního dojmu, nadšení z právě proběhlé lekce.

---

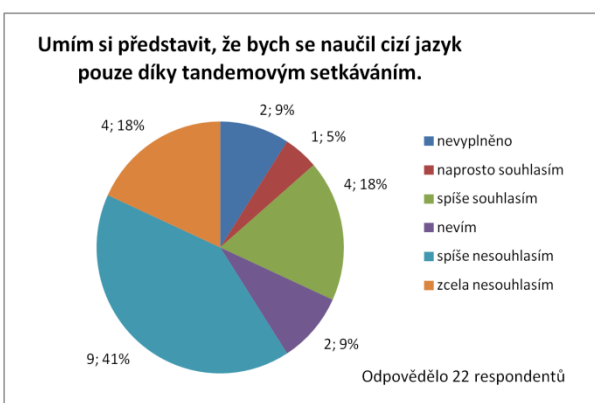
<sup>79</sup> 2 dotazníky byly vyřazeny z důvodu prokazatelně nesprávného vyplnění, jak bylo zmíněno výše.



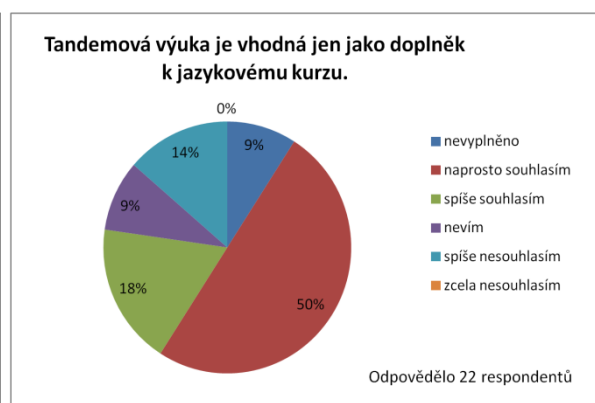
Graf 26



Graf 27



Graf 28



Graf 29

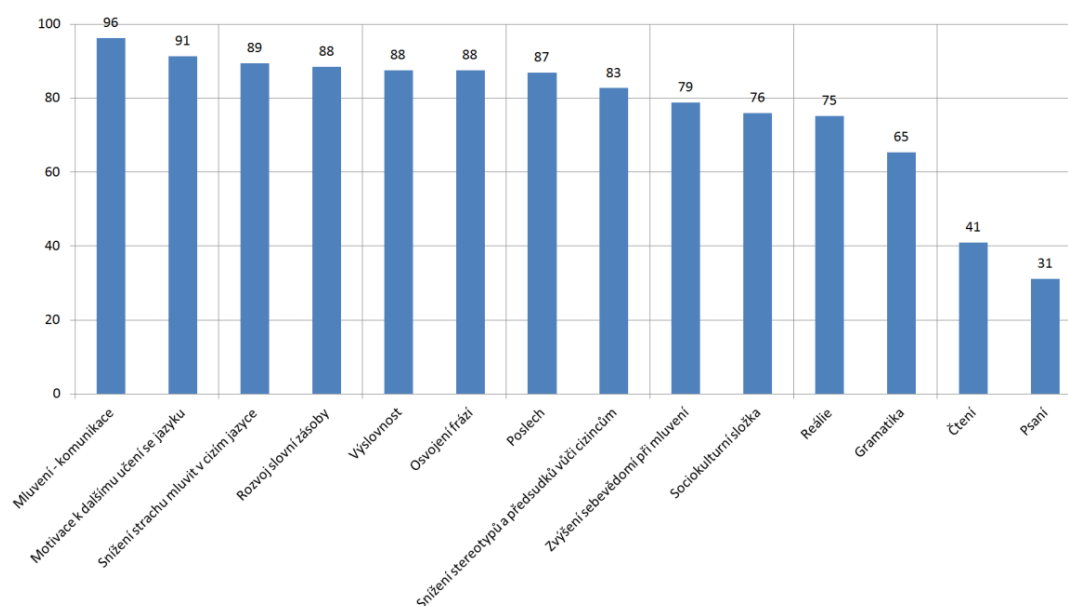
U položky zda je tandemová metoda plnohodnotná alternativa klasických jazykových kurzů také souhlasné odpovědi mírně převyšují nesouhlasné (graf 27), většina respondentů si ale nedokáže představit, že by se jazyk naučila výlučně díky tandemové metodě (graf 28), dle komentáře snad jen slovanské jazyky, nebo alespoň až po osvojení začáteční úrovně, považují metodu vhodnou jako doplňkový způsob učení se jazyku (graf 29).

## 11.2 Přínos a překážky

Z výhod tandemové metody respondenti uváděli opakovaně mluvení, rozmluvení se, komunikaci, konverzaci („Musím mluvit, na běžné lekci cizího jazyka se mi tolik prostoru nedostane.“). Zvláště oceňovali přítomnost rodilého mluvčího a jeho přínos v oblasti výslovnosti, poslechu a porozumění a rozvoje slovní zásoby, frází, a to zvláště z oblasti běžně užívaného jazyka („Správná výslovnost a osvojování obecného jazyka, ne spisovného jak v učebnicích.“ „Autentičnost.“). Z komentářů vidíme, že přínos metody zvyšuje její neformální a přátelský charakter („Povídání si ve skvělé atmosféře!“, „Je to legrace.“). To jistě hraje svou roli v dalším často zmiňovaném přínosu, odbourání strachu z komunikace v cílovém jazyce („Nemám obavu, že se ztrapním, pokud nedostanu do týmu cizince, který by uměl supr česky. Nové

kontakty. *Nestydím se mluvit - velký přínos!!!*“, „*Odstranění ostychu, rozmluvení se, zjištění, že cizinci nekoušou.*“, „*Zvýšení sebevědomí při mluvení: typické pro Čechy - ostych.*“). V komentářích se objevily zmínky o rozvoji komunikačních schopností, a to i naučení se schopnosti improvizace. Že si minimálně někteří studenti rozvoj komunikačních strategií uvědomují, považujeme za velmi přínosné. V neposlední řadě si respondenti cenili nových kontaktů („*Získání kontaktu do budoucna při vzájemných sympatiích.*“) a nových zkušeností s cílovou kulturou.

V dotazníku se respondenti měli vyjádřit k přínosu metody v jednotlivých oblastech:



**Graf 30**

V grafu jsme procentuelně vyjádřili, nakolik respondenti považují jednotlivé oblasti za přínosné. Dle očekávání je považována za nejpřínosnější ústní komunikace. Za značný přínos metody můžeme považovat motivaci k dalšímu učení a snížení strachu mluvit v cílovém jazyce, což jsou obecně problematické oblasti.

Shrneme-li výše zmíněné, můžeme definovat body, které by měl tandem naplňovat, aby byl považovaný za přínosný: tvořivá a příznivá atmosféra, maximální prostor pro komunikaci, užívání běžného jazyka a příležitost komunikovat v cílovém jazyce v přirozených komunikačních situacích, aktivní učení, různé činnosti, hry, intenzivní kontakt s rodilými mluvčími, příležitost pro rozvoj kompenzačních strategií a komunikačních dovedností; zvýšení motivace aktuální potřebou účinné komunikace; interkulturní poznání; prostor pro rozvíjení kompetenci k učení (seberegulace, sebehodnocení). Silnou stránkou tandemové metody výuky je především její individuální přístup a praktické zaměření.



Pokud respondenti označili některou položku jako nepřínosnou, žádali jsme je o odůvodnění a případně návrh, jak zajistit vyšší přínos. Jednalo se dle očekávání v naprosté většině o dovednosti čtení a psaní, ačkoli úlohy zahrnující čtení a psaní byly v pracovních listech také zahrnuty: „*Psaní: spíše jsme rozvíjeli své komunikační schopnosti než psaní (nevadilo nám to).*“, „*Nepsali jsme - muselo by se jednat o tandem-dopisování.*“, „*Málo píšeme a čteme, ale hodně mluvíme.*“ Abychom se dozvěděli, které jevy na respondenty působily v průběhu tandemu subjektivně negativně, zařadili jsme otázku *Vnímali jste překážku/překážky, která pro vás snižovala přínos učení?* Nabídli jsme studentům 11 možností<sup>80</sup>, které jsme předpokládali, že by se mohly vyskytnout a poslední položku jsme nechali otevřenou pro doplnění jiné možnosti a/nebo komentáře. Studenti měli možnost označit více položek. Nejčastěji (9 výskytů) studentům v učení bránila jejich jazyková úroveň, 5 studentů uvedlo jako překážku nefungující vztah s partnerem<sup>81</sup>, stejný počet negativně vnímal omezený čas. Ve třech případech studenti uvedli velké rozdíly v jazykové úrovni jejich a partnera. V malé míře se vyskytla jako důvod jazyková úroveň partnera (2 výskyty), atmosféra (2 výskyty), prostory a témata (po 1 výskytu). Nicméně v komentářích najdeme také zmínku o potřebě většího prostoru a několikrát stížnost na příliš velký hluk. To je podnět pro příští organizaci podobného typu tandemu, kdy bude žádoucí více členěný prostor zajišťující jednotlivým dvojicím/skupinkám soukromí a klid. 4 studenti uvedli, že žádnou překážku nevnímali<sup>82</sup>.

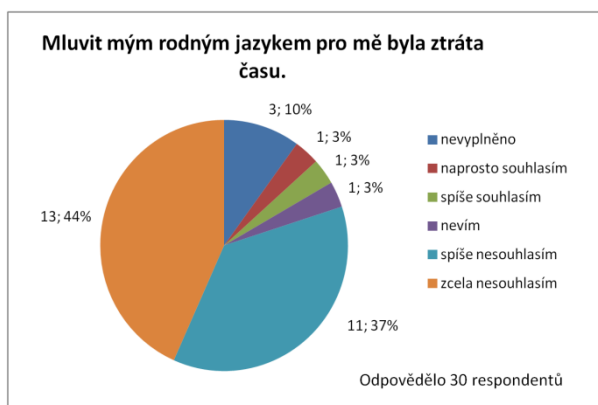
V dnešní době zaměřené na okamžitý výsledek a efektivitu jsme předpokládali, že za slabinu tandemu bude pokládána doba, kdy je používán rodný jazyk studenta. Mělo by se jednat zhruba o polovinu času učení a předpokládali jsme, že mnozí studenti budou tento čas považovat za neefektivně využitý, co se týče jejich vlastního jazykového rozvoje. Výsledek této položky v dotazníku je pro nás jedním z největších překvapení výzkumu (graf 31).

---

<sup>80</sup> Vycházeli jsme ze SERR, který shrnuje vnější podmínky, jež různými způsoby omezují uživatele jazyka/studenta a jeho partnery v komunikaci. Jsou to fyzické podmínky (rušivé vlivy, hluk, zřetelnost ve výslovnosti apod.), společenské podmínky (počet partnerů v komunikaci, jejich vztahy, přítomnost publika apod.), časové nároky (časová omezení, čas na přípravu, ...). Dále jsme uvažili prvky, které dle SERR zvyšují kognitivní náročnost úlohy: typ úlohy, téma, input (složitost, rychlost, dialekt...), délka a vyhodnotili jsme také vlastní předpoklady vycházející z charakteru tandemové metody jako je vliv (domácího/cizího prostředí), atmosféra.

<sup>81</sup> Jedním z důvodů nefunkčnosti tandemové dvojice může být degradace partnerského vztahu na roli učitele a roli žáka. Z tandemu se pak stává spíše individuální výuka, vytrácí se prvek partnerského učení.

<sup>82</sup> Pro úplnost dodáváme, že položka byla položena 30 studentům, 5 studentů položku nevyplnilo.



Graf 31

Jeden respondent jako komentář k odpovědi *zcela nesouhlasím* uvedl naopak výhodu: „Pomáhá mi uvědomit si rozdíly mezi RJ a ČJ (př. Sloveso a předložka).“ Někteří studenti se dokonce podivovali nad zařazením takové položky do dotazníku se slovy, že by je vůbec nenapadlo, že by to někdo mohl považovat za ztrátu času.

V následujících odstavcích podrobněji rozebereme limity tandemové metody, vycházející z výše zmíněného, a navrhneme jejich řešení nebo kompenzaci, kde to bude možné.

Chceme-li shrnout limity tandemové metody, vidíme, že se značně shodují s problémy komunikační metody obecně. O některých se zmiňuje M. Hrdlička (2010 stránky 45-6). Jedním z hlavních limitů tandemové metody je jistě *nedostatečná prezentace mluvnice* a tendence k agramatismu, simplifikování. To je vzhledem k flektivní povaze češtiny zásadní argument. Uvažujeme-li o induktivním přístupu v prezentaci mluvnické látky v tandemové metodě, předpokládáme, že je student schopen lingvodidaktická pravidla s pomocí partnera, který jako nositel jazyka může uvést řadu relevantních příkladů, odvozovat. Student pak generalizuje (mluvnická) pravidla rozborem jednotlivých případů užití daného cizojazyčného kódu. Musíme vyjádřit pochybnost, zda je (každý) rodilý mluvčí schopen produkovat opravdu relevantní příklady k určitému jevu, o který jeho partner projeví zájem. Zvláště pak při klasifikaci nebo systematizaci (Hrdlička, 2009 stránky 33-35) může rodilý mluvčí svou pomocí způsobit více škody než užítku, jelikož vychází (v případě češtiny) z jiné terminologie, z jiných deklinačních a konjugačních paradigmat, vzorů. Nepovažujeme za doporučeníhodné, aby se mluvčí bez oborového didaktického vzdělání nebo předchozího seznámení s problematikou pouštěli do formulací zjednodušených didaktických pravidel. Pro systematizaci mluvnické látky bude přínosnější lingvodidaktický materiál zpracovaný odborníky s ohledem na osvojování cizího jazyka (viz například pro výuku češtiny jako cizí

jazyk ne zcela vhodné tradiční české deklinační vzory a pokusy o nahrazování vhodnějšími vzory, nejnověji Holou). Kromě samostudia z vhodných materiálů se nabízí využití tandemu „pouze“ jako doplňující aktivity ke „klasickému“ kurzu s lektorem nebo jeho zařazení až po získání vzhledu do systému české mluvnice, jak preferovali respondenti v dotaznících.

Dalším limitem metody je nedostatečná pozornost psané podobě jazyka. Zdá se, že tandem má dvě vyhraněné podoby, a to jednak prezenční setkávání zaměřené na mluvení, jednak písemný tandem. Ideálním prolnutím by mohly být formy tandemu uplatňované na univerzitách, kde se po studentech obvykle vyžaduje sepisování zpráv (dle požadavků konkrétního programu buď po každém tandemu, nebo v určitých obdobích), čímž je zajištěn trénink písemného projevu. Navíc díky specifikaci písemných zpráv jako je evaluace kurzu, sebehodnocení, zpráva o průběhu apod. si student procvičuje specifickou slovní zásobu včetně metajazyka. Trénink čtení pak už závisí na samostatné přípravě každého studenta před setkáním. Dobré porozumění textu si může student ověřit při diskuzi na setkání. Individuální párový tandem lze pochopitelně také doplnit o písemný kontakt, nejspíše e-maily.

Problémem je také nedostatečná nabídka materiálů. Na internetu lze najít omezené množství metodických a učebních materiálů pro tandemovou výuku. Jejich množství a dostupnost je velmi nedostatečné. Umíme si představit pracovní listy s různými tématy, ať už v elektronické nebo papírové podobě, v různých jazykových mutacích, které by si zájemci o tandem zakoupili a které by je inspirovaly při vzájemných setkáváních. Neexistence takových materiálů je sice podněcuje k iniciativě, nicméně existuje nebezpečí, že nastanou situace, kdy nebudou už vědět o čem mluvit nebo budou opakovat podobná témata a ochudí se o širší rozvoj slovní zásoby. Pokud k tandemovým setkáním přistupují zodpovědně, mohou si chystat témata, texty a otázky před každým setkáním, to sice vyžaduje značnou investici času a práce, ale vybaví to studenty vstupními znalostmi k tématu a zkvalitní to průběh učení. Ve skupinovém tandemu může podklady chystat lektor/tutor (ukázkové, aby se studenti mohli inspirovat, nebo ve větším množství, aby si studenti mohli vybrat, co je zajímavé). Opět zde hraje roli časová náročnost. I při poskytování materiálů studentům musí být zdůrazněn prvek autoregulace učení a samostatnosti.

Problémové jsou samozřejmě situace, kdy si partner účast v tandemu rozmyslí, onemocní nebo se z jiného důvodu nemůže nebo nechce dostavovat. Řešením je důkladný výběr s pevně nastavenými kritérii, nejlépe včetně prvotního pohovoru, posouzení sebehodnocení. Nepředvídatelné situace ovšem ovlivnit nelze. Tuto nevýhodu do značné míry vyvažuje operativnost domluvy, v případě párového tandemu a akreditovaných univerzitních

tandemů si studenti domlouvají schůzky individuálně, což jim může lépe vyhovovat než pevně daný termín. Na druhou stranu opakovaně neúspěšný pokus o domluvu setkání může vést k definitivnímu konci spolupráce. Je nutné, aby oba partneři kladli tandemovým schůzkám adekvátní prioritu ve svém programu.

Poslední problematickou kategorií, kterou zmíníme, je problematika inputu. Sem řadíme jednak problematiku stratifikace českého národního jazyka, jednak individuální specifika v promluvě rodilého mluvčího. Co se týče stratifikace českého národního jazyka, převažuje názor, že by měl cizinec zvládnout v prvé řadě češtinu spisovnou, resp. hovorovou, jejíž užití je v řadě situací závazné nebo přinejmenším vhodné, běžné, a je v komunikaci zvláště pak od cizince očekáváno. Sílícím trendem je čeština hovorová a neutrální, čím dál častěji pak do výuky, včetně učebnic češtiny pro cizince, proniká čeština obecná. Celkově převládá snaha o zprostředkování co nejvíce reálných komunikačních situací. Formální prostředí školy je někdy překážkou pro prezentaci hovorové češtiny, zvláště prezentace hovorových výrazů psanou formou může být problematická a pro studenty matoucí. Kromě toho můžeme v mluvě rodilých mluvčích zaznamenat individuální specifika, ať už se jedná o odchylky od spisovné výslovnosti nebo slovní aktualizace a jiné.

Za výhodné považujeme (ze stejného důvodu jako výše zmíněná tabuová témata), že se studenti setkají s přirozenou realizací jazykové promluvy, včetně obecné češtiny, ale i prvků místního nářečí, slangu, či jazykových aktualizací, a to v žádoucí ústní formě.

Poněkud problematický je fakt, že mluva tandemového partnera v dané situaci působí jako jazykový model, vzor, přičemž student češtiny má jen malou šanci v ní odlišit nestandardní prvky. Jak bylo zmíněno výše, je vždy žádoucí, aby měl student kontakt s více mluvčími a osvojoval si jazyk na základě více jazykových modelů.

Tandemová metoda se vyznačuje přínosem i v oblastech, kde klasické metody nemohou přinést v dostatečné míře obvykle zajistit, jako je komunikace s nositelem jazyka a specifické oblasti jako snížení strachu mluvit a zvýšení motivace učit se jazyk. Mnohé limity metody lze úspěšně kompenzovat, přínos metody se zvýší s vyšší nabytou úrovní cílového jazyka, zařazením doplňkového kurzu nebo domácí přípravou zahrnující čtení a psaní s možností následného rozboru, důsledným plánováním cílů, komunikací o průběhu učení a kvalitní zpětnou vazbou partnerů.

## 12 Možnosti uplatnění tandemové metody v ČR

V následující kapitole se zamyslíme nad konkrétními možnostmi využití tandemové metody v České republice. Omezení jsme především množstvím

Podle našich zkušeností přibývá v posledních letech rusky mluvících zájemců o češtinu. Zamysleme se nad tím, jací potenciální zájemci o rusko-český tandem kromě avizovaných vysokoškoláků se nabízí, rusko-český tandem uvádíme jako příklad, dané oblasti lze využít pochopitelně i pro jinojazyčné tandemy:

Budoucí maturanti v rámci přípravy k maturitní zkoušce. Tandemová metoda může být velmi účinným prostředkem pro přípravu k ústní, ale i písemné části maturitní zkoušky. Bylo by možné využít jednotlivých témat ústní maturitní zkoušky. Zvláště výhodné by to bylo u témat týkajících se reálií, neboť studenti střední školy v mnoha případech neměli možnost vyjet do Ruska nebo rusky mluvící země a mají jen omezené možnosti kde načerpat znalosti o reáliích.

Střední a starší generace. Střední a starší generace, která navštěvovala formální vzdělávání před rokem 1989, prošla povinnou výukou ruského jazyka. Mnozí tímto k ruštině získali hlubokou averzi, je ale mnoho těch, kteří „neviní“ jazyk z politické situace a k ruskému jazyku chovají kladný nebo neutrální vztah. V souvislosti s tím se můžeme obecně zamyslet, zda by fungovaly tandemy s velkými věkovými tandemových partnerů. Ve výzkumu jsme respondentům takovou otázku nepokládali a věk jsme zjišťovali jen orientačně s předpokladem účasti spíše mladších zájemců. Jeden respondent se k této problematice vyjádřil: *„Věkový rozdíl může být těžký, ale asi nemusí. Jak kdy.“* S tímto v podstatě nicneříkajícím výrokem nelze než souhlasit: v každém případě bude hrát roli souhra mnoha dalších osobnostních charakteristik. V souladu s evropským cílem vzdělávání *učit se být s ostatními* by to však mohlo přinést nový „sociální“ prvek jazykovému tandemu – učít se respektu ke starším.

V České republice je i značné množství rusky mluvících zájemců o český jazyk ve středním a vyšším věku. Pro mnohé z nich se stala potřeba osvojení si českého jazyka zvláště aktuální při zavedení Zkoušky z českého jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství. Věk kandidátů se pohybuje v naprosté většině mezi 30 a 49 lety,

v nezanedbatelném množství se na zkoušku hlásí kandidáti ve věku 59-60 let. Převažující většinu tvoří právě rusky mluvící kandidáti<sup>83</sup>.

Využití v příhraničních oblastech a přeshraniční spolupráci již bylo naznačeno v předchozích oddílech. Připomeňme, že mnoho státních i soukromých firem spolupracuje se zahraničními partnery, kde potřebují specifickou slovní zásobu a fráze, v mnohých mají zaměstnanci jazykové kurzy povinné. I zde by mohla být dobře aplikovaná tandemová metoda přínosem, nejen v oblasti jazykové, ale i v oblasti mezilidských vztahů.

S rostoucím zájmem o exotické jazyky vidíme velký potenciál využití tandemové metody také u některých menšin, což by zároveň přineslo více potřebného dialogu a pochopení mezi majoritní a minoritními skupinami. Rádi bychom v budoucnosti zkusili navázat spolupráci s Klubem Hanoi, oslovit Vietnamce žijící v České republice a studenty vietnamštiny.

Univerzity by mohly výrazněji využít přítomnost zahraničních studentů a navrhnout tandemové kurzy, podobně jako 1. LF UK využila přítomnosti množství anglicky mluvících studentů a potřeby českých studentů vylepšit angličtinu. Takovéto kurzy mohou být oborově zaměřeny a mohou být ideální přípravou před vyjetím na studijní stáž. Patrně ne každá fakulta bude mít takovou možnost, díky individuálnímu plánování schůzek tandemových partnerů ovšem může předmět fungovat i při spolupráci různých fakult, aniž by vznikly problémy s plánováním rozvrhu. Zvláště vhodné uplatnění vidíme na pedagogických fakultách, podle naší zkušenosti<sup>84</sup> zde studují dohromady nositelé obou jazyků, a to na některých specializacích v téměř rovnocenném poměru.

Už při plánování tandemových setkání pro účely této práce jsme přemýšleli, zda by bylo možné po vzoru zahraničních univerzit zavést tandemový kurz na Univerzitě Karlově také jako (akreditovaný) předmět a zahrnuli jsme tematické položky do dotazníku. Názor studentů může pomoci předpovědět, zda by byl potenciální zájem. Je pochopitelně nutné vzít v potaz, že na otázku odpovídali respondenti, kteří o tandem projevíli zájem už tím, že na tandemové setkání přišli. Na otázku *Umíte si představit pravidelná tandemová setkávání jako volitelný předmět na univerzitě?* ze 30 respondentů 2 neodpověděli, jeden uvedl *ne* s odůvodněním, že *mu to ještě nikdy dlouho nevydrželo*, a zbylých 28 studentů projevílo souhlas, či nadšení (*ano, škoda, že ještě nejsou, ano - skvělá příležitost, jak si "ohmatat" jazyk, ano, to by bylo*

---

<sup>83</sup> Jedná se o data z 1. pololetí roku 2014 (Pečený, 2014).

<sup>84</sup> Zkušenost z PedF UK z roku 2012.

*velmi dobré, apod.*). Dva respondenti přidali také názor ohledně udělování kreditů za takový kurz: jeden by navrhoval kurz bez kreditů, druhý by uděloval minimálně 2 kredity. Prakticky všichni respondenti uvedli, že by se na takový kurz přihlásili, byl-li by vypsán.



## 13 Závěr

V diplomové práci jsme se zabývali tandemovou metodou ve výuce češtiny jako cizího jazyka. Dosud nevyšla žádná česká publikace, která by se týkala tandemové metody. Ze zahraničních publikací se jedná převážně o studie zpracované v rámci zavádění tandemových kurzů na univerzitách (Truscott, a další, 2013).

Jelikož se jedná o metodu poměrně novou a ne vždy jednoznačně chápanou, bylo nutné nejdříve vymežit oblast zájmu naší práce, zasadit metodu do širšího kontextu, uvést její východiska.

Můžeme konstatovat, že svým charakterem splňuje tandemová metoda požadavky evropské jazykové politiky a pomáhá rozvíjet evropské cílové kompetence, má potenciál naplnit cíle integrační politiky a nabízí cestu k realizaci multikulturní výchovy a vzdělávání. Za zvláště přínosný považujeme důraz na autoregulaci učení. Ta upevňuje a vytváří kompetenci k učení, včetně návyků potřebných k celoživotnímu vzdělávání, bez něhož je úspěch ve studiu jazyků nemyslitelný. V souvislosti s tím vidíme jako výhodné využít Evropské jazykové portfolio spolu s tandemovou metodou výuky.

Z hlediska didaktického a lingvodidaktického splňuje metoda požadavky moderních pedagogických koncepcí, respektuje aktivizující zaměření výuky a požadavky na komunikativní přístup ve výuce cizích jazyků. Zároveň dodáváme, že tandemovou ani žádnou jinou metodu výuky nepovažujeme za univerzální a vhodnou do všech situací a podmínek. V souladu s Hrdličkou (2002) a Choděrou (2013) se domníváme, že pozornost by neměla být zaměřena pouze na jednu metodu. Tandemovou metodu je lépe uplatnit jako doplňkovou metodu výuky jazyka nebo u studentů s úrovní cílového jazyka B1 a vyšší.

Podařilo se nám zorganizovat čtyři setkání s využitím tandemové metody, díky kterým jsme získali zpětnou vazbu od účastníků-respondentů.

Zásadním shledáváme jednoznačné potvrzení zájmu respondentů o výuku jazyků tandemovou metodou. Oceňují především kontakt s rodilým mluvčím jazyka, autentičnost jazyka, zvýšení motivace učit se a zmírnění obav z mluvení.

Specifikem metody je dvojjazyčný charakter, který ve svém důsledku snižuje čas věnovaný cílovému jazyku studenta na polovinu. Výzkum vyvrátil náš předpoklad, že bude metoda kvůli tomu považována za méně efektivní, naopak respondenti tento prvek hodnotili jako přínosný.

Jako zásadní se ukázalo sestavení dvojic, resp. skupinek studentů, neboť dle respondentů výrazně ovlivňuje průběh práce a následně přínos učení, a to pozitivně

i negativně. V případě našeho výzkumu se jednalo o několik jednorázových setkání s tandemovou metodou výuky, nemohli jsme proto vypořádat funkčnost dvojice v dlouhodobějším horizontu. Považujeme ji za oblast, která si zaslouží další výzkum, nejlépe u tandemového programu dlouhodobějšího charakteru, kde dochází k intenzivnější interakci mezi tandemovými partnery.

Zpracovali jsme dostupné zdroje, definovali hlavní oblasti, kde tandemová metoda nalézá uplatnění, a popsali příklady její úspěšné realizace. Po porovnání situace v České republice a v zahraničí, především v anglicky a německy mluvících zemích, vidíme, že potenciál dalšího využití metody u nás je značný. Byli bychom rádi, kdyby uvedené poznatky posloužily jako pomoc lektorům nebo studentům při plánování výuky s tandemovou metodou a věříme, že lingvodidaktická doporučení formulovaná v této práci mohou zájemcům pomoci při dalších realizacích tandemové metody.

Realizovaná tandemová setkání považujeme za úspěšná. Zpracování tématu nám přineslo mnoho cenných poznatků a zkušeností. Ty bychom chtěli dále využít, jako další potenciální krok naší práce pak vidíme navržení konkrétního tandemového kurzu a pokus o jeho možnou akreditaci na Univerzitě Karlově.

## 14 Bibliografie

**Bailly, Fabianne a Offermann, Bettina. 2000.** DFJW/OFAJ, Interkulturelle Ausbildung. *Sprachanimation in deutsch-französischen Jugendbegegnungen*. [Online] 2000. [Citace: 4. 6 2015.] <http://www.ofaj.org/paed/langue/sa07.html>.

**Baumann, Irmi, a další. 2005.** Die Tandem Methode. *Tele-Tandem*. [Online] 2005. [Citace: 23. 6 2015.] [http://www.tele-tandem.de/public/Tandem\\_Handbuch.pdf](http://www.tele-tandem.de/public/Tandem_Handbuch.pdf).

**Běličová, Helena. 1998.** *Nástin srovnávací morfologie spisovných jazyků slovanských*. Praha : Karolinum, Univerzita Karlova v Praze, 1998. ISBN 80-7184-600-7.

**Beneš, Eduard a kol., a. 1970.** *Metodika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1970.

**Buryánek, Jan. 2002.** *Interkulturní vzdělávání: příručka nejen pro středoškolské pedagogy: projekt Varianty*. Praha : Člověk v tísní - společnost při České televizi, 2002. ISBN 80-7106-614-1.

**Cousseyová, Mary. 2000.** *Rámec integrační politiky*. Strasbourg/Praha : Rada Evropy, 2000. ISBN 92-871-4341-2.

**Česká školní inspekce ČR. 2012.** Analýza školních vzdělávacích programů. *Česká školní inspekce ČR*. [Online] září 2012. [Citace: 8. 3 2015.] <http://www.csicr.cz/getattachment/81ecf1bd-9e36-4298-817a-3fc2ecc6198c>.

**Doktorová, Pavlína. 2012.** Česko-německá kavárna. [Online] 2012. [Citace: 18. 4 2015.] <http://www.cnkavarna.cz/index.htm>.

*Dynamika ve třídě a učitelé*. **Nývltová, Dana. 2009.** Praha : Akropolis, 2009. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ) 2007-2009. stránky 53-61. ISBN 978-80-87310076.

**European Commision.** European Commission - Press Release Database. *European Commission*. [Online] [http://europa.eu/rapid/press-release\\_IP-91-1088\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_IP-91-1088_en.htm).

**European Commission. 1995.** European Commission - White Papers. *European Commission*. [Online] 29. Listopad 1995. [http://europa.eu/documents/comm/white\\_papers/pdf/com95\\_590\\_en.pdf](http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf).

**Eurydice. 2001.** *Foreign language teaching in schools in Europe / Eurydice, the information network on education in Europe*. Belgie : Brussels : Eurydice, 2001.

**Fontana, David. 2010.** *Psychologie ve školní praxi - 3. vydání*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-725-1.

**Grecmanová, Helena. 2000.** *Podporujeme aktivní myšlení a samostatné učení žáků*. Olomouc : Hanex, 2000.

- Györffi, Miklós. 2015.** Fakta a čísla o Evropské unii - Jazyková politika. *Evropský parlament*. [Online] květen 2015. [http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/cs/displayFtu.html?ftuId=FTU\\_5.13.6.html](http://www.europarl.europa.eu/atyourservice/cs/displayFtu.html?ftuId=FTU_5.13.6.html).
- Hanušová, Světlana. 2006.** Metody cizojazyčné výuky. *Educoland, Pedagogická fakulta Masarykovy univerzity*. [Online] 12. 6 2006. <http://educoland.muni.cz/anglicky-jazyk-a-literatura/archiv/metody-cizojazycne-vyuky/>.
- Hendrich, Josef a kol., a. 1988.** *Didaktika cizích jazyků*. Praha : Státní pedagogické nakladatelství, 1988.
- Hoffmanová, Jana a Müllerová, Olga. 1986.** Německý příspěvek k pojetí dialogu a metakomunikace. *Slovo a slovesnost*. 1986, Sv. 47, 2, stránky 147-156.
- Horák, Ondřej. 2012.** Centrum občanského vzdělávání. *Participativní metody*. [Online] 2012. [Citace: 30. 2 2015.] <http://www.participativnimetody.cz/o-portalu.html>.
- Hrdlička, Milan. 2002.** *Cizí jazyk čeština*. Praha : ISV, 2002. ISBN 80-85866-98-6.
- , **2009.** *Gramatika a výuka češtiny jako cizího jazyka*. Praha : Univerzita Karlova, Karolinum, 2009. ISBN 978-80-246-1527-1.
- , **2010.** *Kapitoly o češtině jako cizím jazyku*. Plzeň : Fakulta pedagogická Západočeské univerzity v Plzni, 2010. ISBN 978-80-7043-867-1.
- , **2005.** *Komunikativní metody a čeština*. *AUČCJ*. [Online] 17. 9 2005. [Citace: 7. 3 2015.] <http://www.auccj.cz/starestranky/kotazcekomunikac.htm>.
- Choděra, Radomír. 2013.** *Didaktika cizích jazyků: úvod do vědního oboru*. 2. Praha : Academia, 2013. ISBN 978-80-200-2274-5.
- IC-CUNI. 2012.** *Charles University International Club*. [Online] 2012. [http://www.ic-cuni.cz/learning\\_languages.php](http://www.ic-cuni.cz/learning_languages.php).
- 2014.** JAZYKOVÝ TANDEM na 1. LF UK od 2014/2015. *1. lékařská fakulta Univerzity Karlovy v Praze - Ústav dějin lékařství a cizích jazyků*. [Online] 6. říjen 2014. [Citace: 21. 7 2015.] <http://udl.lf1.cuni.cz/tandem-->.
- Kasíková, Hana. 2005.** *Učíme (se) spolupráci spoluprací*. Kladno : AISIS, 2005. str. 30. ISBN 80-2394-668-4.
- Kerles, Marek. 2015.** Na Rýnu hrozí kolize kvůli jazyku. *Lidové noviny*. 15. duben 2015, str. 12. [http://byznys.lidovky.cz/na-rynu-hrozi-katastrofa-posadky-z-vychodu-neumi-jazyk-tvrdi-nemci-1f8-/doprava.aspx?c=A150417\\_121951\\_ln-doprava\\_pave](http://byznys.lidovky.cz/na-rynu-hrozi-katastrofa-posadky-z-vychodu-neumi-jazyk-tvrdi-nemci-1f8-/doprava.aspx?c=A150417_121951_ln-doprava_pave).
- Kindlová, Veronika. 2008.** Ústecký kraj oficiální web - Tiskové informace. *Ústecký kraj oficiální web*. [Online] 28. srpen 2008. <http://www.kr-ustecky.cz/o-kapesni-slovniky-pro-prislusniky-integrovaného-zachranneho-systemu-je-velky-zajem/d-1623261>.

**Kolář, Zdeněk a Vališová, Alena. 2009.** *Analýza vyučování.* Praha : Grada Publishing a. s., 2009. ISBN 978-80-247-2857-5.

**Koordinální centrum česko-německých výměn mládeže, K. 2015.** *Tandem.* [Online] Koordinální centrum česko-německých výměn mládeže Tandem, 2015. <http://www.tandem-org.cz>.

**Kotrba, Tomáš a Lacina, Lubor. 2011.** *Aktivizační metody ve výuce - Příručka moderního pedagoga.* Brno : Barrister & Principal, 2011. str. 49. ISBN 978-80-87474-34-1.

—, 2007. *Praktické využití aktivizačních metod ve výuce.* Brno : Barrister & Principal, 2007. str. 28. ISBN 978-80-87029-12-1.

**Kritické myšlení.** Principy programu. *Čtením a psaním ke kritickému myšlení.* [Online] Kritické myšlení o. s. <http://www.kritickemysleni.cz/oprogramu.php>.

**Maňák, Josef a Švec, Vlastimil. 2004.** *Cesty pedagogického výzkumu.* Brno : Paido, 2004. str. 78.

—, 2003. *Výukové metody.* Brno : Paido, 2003. str. 219. ISBN 80-7315-039-5.

**Maňák, Josef. 1992.** *Nárys didaktiky.* Brno : Masarykova univerzita, Pedagogická fakulta, 1992. str. 33. ISBN 80-210-0210-7.

**Mareš, Jiří. 1998.** *Styly učení u žáků a studentů.* Praha : Protál, 1998. ISBN 80-7178-246-7.

**Mašín, Jaroslav. 2015.** *Pragmalingvistika a osvojování češtiny jako cizího jazyka.* Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy v Praze, 2015. ISBN 978-80-7308-555-1.

**MPSV Odbor 41. 2014.** Integrace cizinců. *Ministerstvo práce a sociálních věcí.* [Online] 8. září 2014. <http://www.mpsv.cz/cs/1278>.

*Neakceptovatelné a nepřipustné prvky ve vyjadřování recepčních tří- a čtyřhvězdičkových hotelů v kraji Vysočina.* **Černá, Martina. 2009.** Liberec : Technická univerzita v Liberci, 2009. Eurolingua a Eurolitteraria. stránky 89-89. ISBN 978-80-7372-544-0.

**Nekvapil, Jiří a Sherman, Tamah. 2014.** Jazykový management a teorie jazykového managementu: úvodní poznámky. *Slovo a slovesnost.* 2014, Sv. 74.

**NÚV.** Úvod 1.2 - CLIL a bilingvní. *CIZÍ JAZYKY NAPŘÍČ PŘEDMĚTY 2. STUPNĚ ZŠ A ODPOVÍDAJÍCÍCH ROČNÍKŮ VÍCELETÝCH GYMNÁZIÍ.* [Online] <http://clil.nuv.cz/uvod-do-clil/1-pojem-clil/1-2-clil-a-bilingvni-vyuuka.html>.

**Pecina, Pavel a Zormanová, Lucie. 2009.** *Metody a formy aktivní práce žáků v teorii a praxi.* Brno : Masarykova univerzita, 2009. ISBN 978-80-210-4834-8.

**Pečený, Pavel. 2014.** Zkouška z jazyka a reálií pro účely udělování státního občanství ČR. *Občanství.* [Online] 2014. [http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Statistika\\_zkousky\\_1pololeti\\_2014.pdf](http://obcanstvi.cestina-pro-cizince.cz/uploads/Statistika_zkousky_1pololeti_2014.pdf).

- Pelikán, Jiří. 1998.** *Základy empirického výzkumu pedagogických jevů.* Praha : Karolinum, 1998. str. 270.
- Poesová, Kristýna. 2012.** *Vliv systematického používání vybraných metod výuky výslovnosti anglického jazyka na percepci a produkci hlásky schwa u žáků ZŠ.* Praha : Disertační práce, PedF UK, 2012.
- Průcha, Jan. 2006.** *Multikulturní výchova: příručka (nejen) pro učitele.* Praha : Praha: Triton, 2006. str. 15. ISBN 80-7254-866-2.
- Průcha, Jan, Walterová, Eliška a Mareš, Jiří. 2009.** *Pedagogický slovník.* Praha : Portál, 2009. str. 183. ISBN: 80-7178-772-8.
- Rada Evropy. 2006.** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky.* Olomouc : Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- Role učitele ve vyučování. Převrátilová, Silvie. 2009.* Praha : Akropolis, 2009. Sborník Asociace učitelů češtiny jako cizího jazyka (AUČCJ). stránky 63-67. ISBN 978-80-87310076.
- Ruhr-Universität Bochum. 2012.** *Workload-Aufstellung für OB-Modul Teil 1: Sprachenlernen im Face-to-face Tandem (Individual-Tandem) (Stand: September 2012).* Ruhr-Universität Bochum. [Online] 2012. [http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/zfa/sgl/tandem/workload\\_tandem\\_ob2012.pdf](http://www.ruhr-uni-bochum.de/imperia/md/content/zfa/sgl/tandem/workload_tandem_ob2012.pdf).
- Sárközi, Radek. 2010.** *Moderní vyučovací metody – 4. díl – Kooperativní učení. Čtenářská gramotnost a projektové vyučování.* [Online] Abeceda o. s., 16. listopad 2010. <http://www.ctenarska-gramotnost.cz/projektove-vyucovani/pv-metody/metody-4>.
- Saville-Troike, Muriel. 2012.** *Introducing Second Language Acquisition. 2.* Cambridge : Cambridge unvesity press, 2012. ISBN 978-1-107-01089-5.
- Skalková, Jarmila. 1971.** *Aktivita žáků ve vyučování.* Praha : SPN, 1971. str. 127.
- , **1999.** *Obecná didaktika.* Praha : ISV, 1999. str. 211. ISBN 80-85866-33-1.
- 2006.** *Společný evropský referenční rámec pro jazyky: jak se učíme jazykům, jak je vyučujeme a jak v jazycích hodnotíme.* Olomouc : Univerzita Palackého, 2006. ISBN 80-244-1425-2.
- SugarCube.** *Speak 'n' Play. Centrum kreativity a rozvoje Sugar Cube.* [Online] <http://sugarcube.cz/speaknplay/>.
- Šebesta, Karel a kol., a. 2014.** *Druhý a cizí jazyk: osvojování a vyučování.* Praha : Filozofická fakulta Univerzity Karlovy, 2014. ISBN 978-80-7308-554-4.
- Šmídová, Tereza, Tejkalová, Lenka a Vojtková, Naděžda. 2012.** *CLIL ve výuce - Jak zapojit cizí jazyky do vyučování.* Praha : Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, 2012. ISBN 978-80-87652-57-2.

**Šrajbrová, Markéta. 2015.** Studenti dávají dohromady mladé Rusy s Ukrajinci a Čechy. Prostřednictvím her. *Hospodářské noviny*. 13. duben 2015, str. 5.

**Švaříček, Roman a Šed'ová, Klára. 2007.** *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha : Portál, 2007. str. 377.

**Technische Universität Dresden. 2015.** Language tandem. *Technische Universität Dresden*. [Online] 9. únor 2015. [Citace: 12. červenec 2015.] <http://tu-dresden.de/internationales/kultur/tandem>.

**2015.** The University of Sheffield. *Modern Languages Teaching Centre*. [Online] 2015. [Citace: 3. 7 2015.] <http://www.sheffield.ac.uk/mltc>.

**Truscott, Sandra a Morley, John. 2013.** Case Study 11. Language Learning in Tandem. *LTSN Generic Centre*. [Online] květen 2013. [Citace: 6. 5 2015.] <http://cmapspublic3.ihmc.us/rid=1K7F6RS1Y-9YCFDS-TYB/Truscott%20-%20Language%20Learning%20in%20Tandem.pdf>.

**ÚJOP UK Liberec.** Střediska- pobočka Liberec. *Univerzita Karlova v Praze - Ústav jazykové odborné přípravy*. [Online] <http://ujop.cuni.cz/strediska/liberec>.

**Vališová, Alena, Kasíková, Hana a kol. 2007.** *Pedagogika pro učitele*. Praha : Grada Publishing, 2007. ISBN 978-80-247-1734-0.

**Vykoukalová, Věra. 2011.** Tandemová metoda jako netradiční forma ve výuce češtiny pro cizince. Dvousemestrální zdokonalovací kurz k výuce češtiny jako cizího jazyka 2010/2011. místo neznámé : Univerzita Karlova v Praze, 2011.



## **A. Obsah přiloženého CD**

- text diplomové práce
- dotazníky pro tandemová setkání (15. 4., 20. 5., 3 .6. a 10. 6.2015)
- pracovní listy pro tandemová setkání (15. 4., 20. 5., 3 .6. a 10. 6.2015)
- ukázka inzerátu pro tandemové setkání

## **B. Pracovní listy**

### **B.1. Pracovní list 15. 4. 2015**

Obsahuje 3 strany.

## **B.2. Pracovní list 20. 5. 2015**

Obsahuje 4 strany.

### **B.3. Pracovní list 3. 6. 2015**

Obsahuje 5 stran.

#### **B.4. Pracovní list 10. 6. 2015**

Obsahuje 5 stran.

## **C. Dotazníky**

### **C.1. Dotazník 15. 4. 2015**

Obsahuje 3 strany.

## **C.2. Dotazník 20. 5. 2015**

Obsahuje 3 strany.



### **C.3. Dotazník 3. 6. 2015**

Obsahuje 3 strany.

#### **C.4. Dotazník 10. 6. 2015**

Obsahuje 3 strany.

## **D. Ukázka inzerátu pro tandemové setkání**

Obsahuje 1 stranu.