

† JIŘÍ BRONEC

## MOTIVACE VE VÝUCE CIZÍCH JAZYKŮ

Termíny „motiv, motivace“ vznikly z latinského „movere“, což znamená „hýbat, pohybovat, podněcovat, vzbuzovat, působit“. Motivy jsou tedy pohnutky našeho jednání.

V psychologické literatuře jsou tyto termíny jednotlivými autory interpretovány různě. Otázky motivů, motivace jsou značně složité a především teoreticky ještě ne zcela propracované.

Např. již uvedené termíny motiv a motivace jsou někdy považovány za synonyma, jindy nikoli. Zatímco *m o t i v a c e* je chápána jako určitý komplex, struktura motivů, jako postoje, podle nichž v našem životě jednáme (jednak víceméně konstantní, habituální postoje, jednak postoje aktuální, vyplývající z momentálních situací, do nichž jsme postaveni), pod motivem se rozumí realizace motivace.

Setkáváme se také s termínem „*m o t i v a č n í f a k t o r*“. Motivační faktory jsou charakterizovány podobně jako motivy, ale na rozdíl od nich jsou interpretovány jako jejich stimuluující determinanty, aktivizující pozitivní motivy a upevňující je tam, kde jsou příliš labilní. Na osvojování světových jazyků z hlediska společnosti (společenské hodnocení jazykových znalostí, ekonomické hodnocení, místo jazyků ve vyučovacích plánech, dostatek vhodné studijní literatury a technických prostředků apod.) může např. působit řada pozitivních i negativních faktorů. Snadno si dovedeme představit, kolik různých faktorů působí na vysokoškolské studenty při výuce cizích jazyků — různé studijní skupiny, různí učitelé, požadavky u zápočtů a zkoušek atd.

K motivačním faktorům řadí J. Linhart také *p o t ř e b y* a *z á j m y*. Potřeba činnosti může vyústit jak v zájem, motiv pomáhat společnosti (tlumočení, překlady, studium cizojazyčné literatury při řešení nějakého vědeckého problému), tak i v ní uplatňovat negativní prvky (cizí jazyk jako prostředek povyšování se nad druhé, elitářské tendence).

Můžeme tedy konstatovat, že potřeby, zájmy a jiné motivační faktory jsou hybnými silami a základním zdrojem motivace a motivů a tyto jsou zase hybnou silou veškeré činnosti člověka.

Proti nativistickým koncepcím motivace (hlavní je vrozené nadání, talent, potlačena je píle, vytrvalost těch, kterým osvojování jazyků působí problémy), proti jejímu individualistickému pojetí (znalost jazyků jen pro elitu, pro jednotlivce jako protiklad např. dnes právem zdůrazňované znalosti jazyků jako důležitého faktoru internacionalizace) či pojetí mechanistickému (výklad motivace, opomíjející systémový a kognitivní faktor v motivaci, s nadměrným zdůrazněním především vnějších faktorů jako základu motivů) chápeme motivaci nikoli jako něco apriorně daného, jako jakýsi apriorní konstrukt, ale jako výsledek působení individuálních a společenských faktorů v dialektické jednotě.

Motivy se mění fylogeneticky, poněvadž se mění i společnost, mění se i ontologicky, poněvadž se mění ve svém vývoji i každý jedinec. Vnější faktory mohou působit na vznik motivů různě v různou dobu, společensky kladně i záporně, ale působí jen tehdy, stanou-li se vnitřní potřebou, zinteriorizují-li se. Motiv je tím silnější, čím více je posilován emocionálně, ale i kognitivně, racionálně, tj. s vědomou orientací na dosažení konkrétního cíle.

Jestliže jsme se výše zmínili o složitosti termínů motivace a motivů, lze totéž říci o druzích motivů. Také v tomto směru uvádějí různí autoři různé jejich dělení vždy podle toho, jaká kritéria si určují.

Obecně lze uvést dělení motivů na

primární (vrozené, prvotní, organické, např. hlad) a sekundární (získané motivy — sociální, duchovní, kulturní), vnitřní (iniciativa vychází z jedince) a

vnější (iniciativa je vyvolávána vnějšími faktory — např.

zajímavostí až atraktivností výuky, pochvalami, odměnami); na tento druh motivace klade důraz A. Hovorková; píše o tzv. výkonové motivaci a o teorii atribuce.

První je označením pro takové podněty lidské činnosti, které podléhají společenskému hodnocení a podmiňují její úspěch či neúspěch. V tomto směru je např. mocným podnětem pro osvojování jazyků zjištění, že jsme již schopni se dorozumět, tedy realizace komunikačního cíle, ať již na jakékoli úrovni.

Z toho vyplývá i princip atribuce. Silná vůle dosáhnout cíle může být zmařena např. neúnosnými požadavky, které si klade sám jedinec nebo které jsou kladeny na něho. Není potom nevýznamné, komu přisuzujeme (atribuujeme) úspěch nebo neúspěch naší činnosti, kdo nebo kde je jejich příčina.

Dále dělíme motivy na

individuální (jaké výhody mi přinese znalost jazyků) a

sociální (uplatnění v kolektivu, znalost jazyků jako přínos pro společnost — také v internacionálním měřítku),  
blízké (právě nyní mě studium určitého jazyka zajímá),  
perspektivní (cílem je osvojit si jazyk za několik let tak, abychom v něm mohli běžně komunikovat i o odborných tématech).

Pokus o podrobnější klasifikaci motivů pro cizojazyčnou výuku provedl W. Apelt. Svou klasifikaci hodnotí jako relativní, jako jednu z možných. Domníváme se, že nám může být v dalším výkladu vhodným východiskem, a to především proto, že odráží objektivně ty zkušenosti, které má každý, kdo se zabývá výukou cizích jazyků vůbec a na vysokých školách zvlášť.

Motivy budeme dělit na dvě skupiny. V první si zvolíme kritérium, které vychází buď z individuálních nebo společenských aspektů zájmu o cizí jazyky, v druhé skupině půjde o motivy didaktické povahy, tj. o způsoby práce vysokoškolského učitele při výuce cizích jazyků. V první skupině vycházíme tedy od vysokoškolského studenta jako zdroje motivace pro studium cizích jazyků ve společném základu studia (u W. Apelta je to např. rodičovský motiv, motiv užitečnosti nebo poznávací motiv, obecněji také motiv vnitřní), v druhé skupině je naopak tento student objektem výuky, jde tedy o vnější motivy (u jmenovaného autora je to motiv učitele, avšak nikoli učitele-vzoru, nikoli snad z hlediska citového vztahu k němu, ale poněvadž používá takové způsoby práce — obsahově i formálně —, které studentovi vyhovují).

1. Zájem o cizí jazyk jako individuální motiv vysokoškolského studenta má jen velmi omezenou platnost. U některých studentů skutečně nelze popírat jistý talent pro jazyky. Snadno se jim učí, určitý jazyk se jim z různých důvodů velmi líbí a přidá-li se k tomu i vůle a píle a někdy také prostě sympatie k vyučujícímu, klademe si často i otázku, proč tento student nestuduje právě cizí jazyk jako obor.

Avšak na druhé straně musíme vycházet z toho, že tito studenti si zvolili studiem nejazykového oboru, že hlavní jejich pozornost je zaměřena právě na něj a nikoli na světové jazyky. Poněvadž jejich studium je však podle plánu výuky povinné, bude zřejmě většina z nich znalost těchto jazyků sice vnitřně uznávat, ale jako něco vedlejšího, jako vynaložené úsilí navíc, často jen kvůli složení zkoušky, snad i jako něco, co by si koneckonců mohli osvojit i po vysokoškolském studiu.

Z těchto důvodů nutno považovat sociální motiv studia cizích jazyků za daleko důležitější, poněvadž zatímco individuální postoj k jazykům může být motivován pozitivně až negativně, sociální motivy jsou objektivně dány a určují úspěšnost studenta nejen během studia, ale především po jeho absolvování.

Důležitým motivem pro kladný postoj k jazykům jsou sami rodiče. Jejich zájem o jazyky (student má u nich k dispozici literaturu, učebnice, slovníky), ale i jejich schopnost se v nich dorozumět a jejich úspěšnost

práce v jakémkoli oboru podložená znalostí jazyků, hodnocená také ekonomicky, je nesporným a velmi silným motivem.

Totéž lze říci o známých, přátelích a spolužácích. Mají-li kladný postoj k jazykům a nějak jej i prakticky realizují, je to pro každého silný kladný motiv.

Právem se za nejsilnější motivaci pro osvojení jazyků považuje jejich společenské uplatnění. Tento druh motivace, často přeceňovaný u studentů-nevysokoškoláků (o historii, kultuře, reáliích se většinou můžeme dovědět vše v mateřském jazyce, zájezdy do zahraničí se pořádají s českým průvodcem a v zahraničí se k nim připojují průvodci ovládající češtinu atd.), je zvláště v dnešní době nezbytný pro odborníka s vysokoškolským vzděláním (komunikace v oboru, studium cizojazyčné literatury), pokud ovšem chce vědecky pracovat, případně je-li na pracovišti, které je k vědecké práci přímo určeno (katedry, výzkumná pracoviště, pracoviště Akademie věd aj.). Avšak znalost jazyků je nutná i mimo tuto oblast, a to ve všech případech, kdy se odborný pracovník stává expertem nejrůznějších podniků pro zahraničí. Všichni tito pracovníci jsou vysíláni do zahraničí a musí tedy na jisté úrovni umět komunikovat jak v daném oboru, tak i na běžná, tzv. konverzační témata (kulturní akce v zahraničí, nákupy, pobyt v hotelu, zájezdy, vybavení na letištích a nádražích atd.).

V současné době sehrávají cizí jazyky jako internacionální dorozumívací prostředky neobyčejně důležitou úlohu vzájemného porozumění mezi národy světa bez ohledu na jejich politické zřízení, ekonomiku, kulturu a náboženství.

Z uvedených hledisek má znalost cizích jazyků také velký význam, poněvadž skrze cizí jazyky se můžeme stát propagátory odborných, kulturních a jiných úspěchů vlastního národa a spoluprací se zahraničními odborníky se zase stáváme prospěšní své vlasti.

Lze uznat znalost cizích jazyků jako výsledek zdravé ctižádosti, ale odmítáme tendenci osvojovat si jazyky z nepřátelských pohnutek vůči kterémukoli národu, ze snahy povyšovat se nad druhé, získávat osobní výhody apod. To je morální motivační aspekt cizí humanismu.

2. Komunikační motiv, o němž jsme se již zmínili v prvním bodě, byl sice posuzován především z hlediska společenského uplatnění znalosti cizích jazyků, ale i tam šlo především právě o komunikační osvojení jazyků — v ústní i písemné formě. Tento motiv lze opět hodnotit jako jeden z nejsilnějších, a to zejména z hlediska schopnosti odborné jazykové komunikace vysokoškolského studenta. Naopak neschopnost takové komunikace vede často k pocitu bezmocnosti a až trapnosti zejména při styku s cizincem.

Z výše uvedeného vyplývají dva didaktické požadavky: výuku nutno vést obsahově i formálně tak, aby si student osvojil nejfrekventovanější komunikační témata, a to jak konverzační, tak i odborná. V posledně

jmenované oblasti se bohužel nevyhneme jistému předbíhání, tj. nutno probírat i ta témata, se kterými se student zatím neseznámil v přednáškách nebo na semináři.

Druhý požadavek spočívá v tom, aby konverzační způsoby práce měly v hodinách jazykové výuky náležitě místo — tématicky i časově. Rozdíl ve výběru běžných a odborných témat je v tom, že zatímco u prvních vybíráme témata nutná pro běžný styk s cizincem doma i v zahraničí, u odborných témat vycházíme ze systému daného oboru, a to tak, aby posluchač poznal pokud možno všechny jeho součásti.

Z jazykového aspektu však komunikační způsoby práce nutno doplnit seznámením posluchače se systémem daného jazyka na všech jeho úrovních, především však v gramatice, lexiku a odborném stylu. Jestliže v komunikačních způsobech práce se opíráme více o paměť a imitaci, v předávání systému vycházíme z myšlení, logiky, analogie. Tyto prvky výuky jazyků jsou obsaženy již ve středoškolské výuce a tedy o to více musí být zastoupeny (i když v nezbytném minimu) v naší práci na vysoké škole.

Jaké jsou hlavní důvody k zdůraznění faktoru systémovosti ve vysokoškolské výuce jazyků:

a) v rámci výuky jazyků na vysokých školách ve společném základu lze sotva mluvit o osvojení jazyků jako n á v y k u, tj. o automatizované činnosti blízké stupni osvojení mateřského jazyka. Reálné je osvojení jazyka jako d o v e d n o s t i, jako poloautomatizované činnosti, tj. schopnosti dovedně, rychle tvořit jednotlivá sdělení na základě znalosti především gramatiky a lexika. Znalost systému je zde východiskem pro t v ů r - č í p ř í s t u p k j a z y k u.

b) Vysokoškolskému studentovi je veškerá látka učební podávána v s y s t é m u, na takový způsob osvojování učiva je zvyklý a tedy ani výuka cizího jazyka se nemůže realizovat jinak.

c) Klademe si dále otázku: má být cizí jazyk na vysokých školách pouhým p r o s t ř e d k e m k běžné či odborné komunikaci, nebo se má stát do jisté míry a na jisté úrovni také cílem, tj. poznávání jazyka jako takového?

Posledně uvedený požadavek na výuku cizích jazyků nás vede k dalšímu druhu motivace — k m o t i v u p o z n á v a c í m u, k o g n i t i v - n í m u.

Tento motiv lze chápat ve dvou aspektech: na jedné straně poznávat systém jazyka, na druhé straně poznávat vědu, historii, kulturu atd. nositelů daného jazyka, tedy to, co dnes zahrnujeme pod pojem reálie.

K poznávání jazyka jako takového nutno dodat:

- s y s t é m podáváme v minimu; tzv. nesystémové jevy (výjimky) je nutné si osvojit, jsou-li frekventované; co je možné ze systému vyjmout, nutno posuzovat i z hlediska aktivního a receptivního osvojení jazyka, z hlediska neutrálního a odborného stylu apod.;
- velký význam má v každém jazyce možnost k o m p e n z a č n í h o

v y j a d ř o v á n í myšlenky, více v lexiku než v gramatice (různě bohatá lexikálně-gramatická synonymičnost v jednotlivých jazycích); sem patří i otázka používání frazeologismů, jejich rozpoznávání a možnost jejich vyjádření lexikálně-gramatickými prostředky nefrazeologické povahy; je nutno také posluchače upozornit na to, že při komunikaci může významně pomoci i ikoničnost (ukázání, zobrazování), např. u techniků, fyziků, chemiků;

- důležitou úlohu mohou v naší práci sehrát příležitostná s r o v n á v á n í j a z y k ů (a to nejen světových) a také krátké, bezproblémové historické exkursy;
- z lexikálně-gramatického hlediska má každý obor jistá s p e c i f i k a, na která je nutno soustředit zvláštní pozornost: např. čtení chemických vzorců, číselných údajů v historických a ekonomických textech apod.

Uvedeme několik příkladů z učitelovy práce při jazykové výuce.

**Hledisko minimalizace gramatiky:**

v angličtině ve složitém systému slovesných tvarů si není třeba osvojit málo frekventovaný

předbudoucí čas (Future Perfect),

předminulý čas (Past Perfect) se může v řadě případů nahradit časem minulým (Past Tense)

nebo se lze vyhnout užívání tzv. průběhových časů (Continuous Forms);

v němčině nemusí student aktivně ovládat tvoření

konjunktivu prézenta (Konjunktiv der Gegenwart),

ve francouzštině

konjunktivu imperfekta (subjonctif de l'imparfait) a

konjunktivu pluskvamperfekta (subjonctif de plus-que-parfait),

v ruštině tvoření

přechodníků (dějepričastija);

v některých jazycích je možné se vyhnout obtížnějším

pasívním vazbám a nahradit je vazbami aktivními atd.

Uplatnění principu z a j í m a v o s t i při gramatických výkladech:

v ruštině od systému základních číslovek se odlišují původem i deklinací dvě:

čtyřicet — sorok (pův. z řečtiny) a

děvjanosto — devadesát (kalk z latin. jaz. — nonaginta);

obzvlášť zajímavé je tvoření některých základních číslovek ve francouzštině, a to od 17—19 a desítek od 70—90. Zatímco angličtina v nich vykazuje naprostou pravidelnost, ve francouzštině (vliv keltských jazyků) se střídá desítková a dvacítková číselná soustava nebo obě dohromady:

francouzština  
17 — dix-sept (10+7)  
18 — dix-huit (10+8)  
19 — dix-neuf (10+9)

angličtina  
seventeen  
eighteen  
nineteen

70 — soixante-dix (60+10)	seventy
80 — quatre-vingts (4×20)	eighty
90 — quatre-vingts-dix (4×20+10)	ninety

### Hledisko sociolingvistické :

Příbuzenské vztahy se v různých jazycích vyjadřují různě:

v ruštině: Ivanovič — příbuznost po otci vyjádřená sufixálně;

v angličtině: MacNamara — pův. kompozitum, nyní Mac je chápáno jako prefix, tj. prepozičně vyjádřená příbuznost (Mac — syn);

ve švédštině: Gustavsson — (Son — syn), totéž v postpozici.

Podobných příkladů může každý učitel najít bezpočet. Uvedené výklady by však měly být v souladu s následujícími požadavky:

- funkčnost z hlediska právě probírané látky;
- vědecká bezproblémovost a tedy maximální srozumitelnost výkladu;
- těmito způsoby práce realizujeme racionální přístup k jazyku, posluchač by si měl na základě nich vytvořit jistou představu o tom, jak se objektivní realita světa a společnosti odráží v jednotlivých jazycích;
- nelze pochybovat ani o tom, že takovýto analytický přístup k jazykovým jevům v naší práci se může stát pro některé studenty i vhodnou mnémickou pomůckou.

Vše, co jsme doposud uvedli v druhém bodě této stati, se týká z p ů s o b ů práce učitele. Těchto způsobů je tolik, že si žádný autor nemůže činit nárok na jejich vyčerpávající seznam. Na závěr ale považujeme za nutné uvést ještě aspoň několik dalších forem naší činnosti, které se mohou stát také kladným motivem pro vztah studentů ke světovým jazykům ještě v době jejich studia na vysoké škole.

Silným motivačním faktorem může být vlastní učitelova práce ve vyučovací hodině, její pestrost, střídání činností, přiměřený spád hodiny, její jasná organizační a obsahová náplň, promyšlená volba podílu kolektivní a samostatné práce posluchačů atd.

Používání technických prostředků může do výuky vnést zejména v počáteční její fázi oživení, zájem, atraktivnost. Není přitom důležité, zda využívání těchto prostředků se stává přímo součástí vyučovací hodiny nebo posluchači jsou na ně odkázáni v mimovýukové době (kontrolovaná práce v kabinách, zapůjčování nahrávek, videozáznamů apod.).

Značné rezervy v používání cizích jazyků jsou ve spolupráci jazykových kateder s ostatními katedrami. Jen zřídka se dovídáme o tom, že učitelé profilových kateder zadávají např. seminární práce z cizojazyčné literatury. Poněkud lepší situace je při zadávání diplomových prací a při jazykové přípravě aspirantů.

Významnou motivační úlohu může sehrát studentská vědecká a odborná činnost, účast posluchačů v mezinárodních bri-

gádách, dále na přednáškách odborníků-cizinců, pořizování magnetofonových záznamů např. ze zahraničního rozhlasu nebo televize atd.

Do této oblasti patří i referování posluchačů o zahraniční literatuře, příprava studentských odborných konferencí, činnost v jazykových klubech a interklubech, tlumočení v rámci Cestovní kanceláře mladých (CKM), zpracovávání dokumentace a bibliografie pro katedry, výměnné zahraniční praxe, korespondence se zahraničím apod.

Za důležitý motivační faktor u vysokoškolského studenta považujeme také zavádění prognostických a diagnostických testů, doporučené A. Hovorkovou. Prvé zjišťují budoucí možnou úspěšnost studia jazyků v rámci společného základu (jako hlavní faktor úspěšnosti byly zjištěny jazykové schopnosti a motivace, teprve na druhém místě schopnosti rozumové a jiné faktory), druhé, kontrolní, dávají studentovi informaci (zpětná vazba) o pokroku ve studiu daného jazyka, v čem je úspěšný, v čem má ještě nedostatky; tím se i naskytují možnosti eliminace strachu z neúspěchu zkoušek atd. Předpokladem jejich využití je ovšem sestavení standardizovaných testů, zaměřených na didaktickou činnost kateder.

A konečně nelze ani podceňovat jako motivační faktor osobnost učitele, a to nejen jako erudovaného pedagoga a odborníka, ale i z hlediska jeho přístupu ke studentům jako dospělým osobám, dodržování jistého taktu při jejich jazykových nedostatecích — zejména při průběžných kontrolách a zkouškách v závěru jazykové přípravy aj.

#### L I T E R A T U R A

- APELT, W.: Motivation und Fremdsprachenunterricht. Leipzig, VEB Verlag Enzyklopädie 1981, 164 s.
- HOVORKOVÁ, A.: Motivace ve vyučování cizím jazykům. Praha, Ústřední ústav pro vzdělání pedagogických pracovníků 1984, 88 s. (Rotaprint).
- LINHART, J. a kol.: Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1981, 651 s.
- RUBINŠTEJN, S. L.: Základy obecné psychologie. Praha, SPN 1964, 762 s. (Překl. z ruš.).

#### МОТИВАЦИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

V teoretické části статьи автор обсуждает термины *мотив*, *мотивация* и приходит к выводу, что они до сих пор не вполне разработаны. Мотивы, как движущие силы всей человеческой деятельности, связываются иногда с потребностями и инте-



ресами индивидов. Они подкрепляются не только эмоционально, но и рационально в связи с достижением человеком определенных целей.

Против нативистических теорий мотивации (самым главным является талант, уменьшается значение достижения успехов при преодолении любых препятствий), против ее индивидуалистической (знание языков только для элиты вместо интернационального подхода к их усвоению) и механистической концепций (вместо системного подхода к изучению языков подчеркиваются только внешние факторы как основа мотивации) автор выдвигает понятие мотивации как единство воздействия индивидуальных и общественных факторов.

Эти же факторы представляют также основу для их классификации.

Индивидуальные мотивы (талант, интерес к языкам, усердие при их изучении) отходят на второй план по сравнению с социальными мотивами (знание языков родителями, друзьями, товарищами по школе, общественное применение языков, иностранный язык как интернациональное средство взаимопонимания людей, воспитательное значение изучения языков).

Вторая группа мотивов — это мотивы, возникающие в результате оптимальных дидактических приемов работы преподавателя: это коммуникативные способы его работы, усвоение системы языка на всех его уровнях и в минимуме, спорадическое сравнение языков, применение технических средств, сотрудничество кафедр языков с другими кафедрами (задание рефератов, семинарных и дипломных работ с использованием иноязычной литературы), работа в интерклубах, переводческая деятельность и т. п. Немалое значение имеет также личность преподавателя как педагога и специалиста и его подход к студентам на всех этапах обучения.

