

ČESTMÍR LIŠKAŘ

JAZYKOVÁ VÝCHOVA DOSPĚLÝCH

(Diskusní příspěvek přednesený dne 9. listopadu 1972 v Brně na slavnostní konferenci k počtě 80. narozenin univ. prof. PhDr. Viléma Chmelaře, DrSc., člena korespondenta ČSAV)

Jazyková výchova zaujímala odedávna v pedagogických systémech i ve výchovné praxi jedno z ústředních míst. Cíl jazykové výchovy nebyl ve všech historických epochách ovšem stejný. Souvisel s obecným cílem výchovy a vzdělání, a ten opět odrážel společenské a kulturní potřeby daného období. Přes různé názory na cíle a úkoly jazykové výchovy pokládáme proces osvojování řeči — jak mateřské, tak cizí — především za akt sociální; chceme, aby nám bylo porozuměno a chceme sami rozumět jiným. V podmínkách vědeckotechnické revoluce je třeba jazykovou výchovu chápat ještě širěji, totiž jako schopnost přijímat a odevzdávat informace nejrůznějšího druhu, schopnost zvládnout racionální informační systémy i komunikativní soustavy.

Se začleněním jedince do rozvinuté moderní společnosti souvisí i požadavek výchovy a vzdělání, které není omezeno jen na školní věk, ale probíhá prakticky celý život. Jazyková výchova tu má své důležité místo. Vztahuje se na proces osvojování jak mateřského jazyka, tak i jazyků cizích. Zatímco v mateřském jazyce stavíme jazykovou výchovu dospělých na struktuře nabyté již ve škole a snažíme se realizovat požadavky na přesné, jasné a srozumitelné formulování myšlenky, soustřeďujeme se na boj proti povrchnosti ve vyjadřování, usměrňujeme vliv profese na vyjadřovací schopnost a rozvíjíme schopnost vyjádření emocionálního a volního vztahu ke skutečnosti, jsou cíle jazykové výchovy v cizích jazycích skromnějši. Dospělý člověk nepřistupuje ke vzdělání v cizích jazycích ze stejných pozic jako žák, není také stejně motivován. Ve své většině nesledují dospělí cíl zcela ideálního osvojení cizího jazyka, ale cíl dílčí, vztahující se na běžnou komunikativní oblast, aby se adekvátním způsobem dohovořili s cizincem, aby dovedli přijímat informace vyjádřené v cizím jazyce.

Nemůžeme se zde zabývat celým širokým polem problémů, které s sebou přináší jazyková výchova dospělých v obou plánech — v plánu jazyka mateřského a jazyka cizího. Omezíme se proto jen na problematiku spojenou s jazykovou výchovou dospělých v oblasti cizojazyčného vyučování. I tak zůžeme naše úvahy jen na faktory, které nejpodstatněji ovlivňují precizaci základních pedagogických kategorií — cíle, obsahu, metod, prostředků,

forem a principů jazykové výchovy dospělých. Domníváme se, že za determinující faktory ve výše uvedeném smyslu můžeme pokládat především vzdělavatelnost dospělých jak v obecné rovině, tak přímo ve specifickém předmětu výuky, jímž je cizí jazyk, dále motivaci, která vede dospělé k učení cizím jazykům, a konečně sociální situaci, v níž se dospělý jedinec nachází.

Vzdělavatelnost dospělých v cizích jazycích

Dosavadní práce o vyučování cizím jazykům se týkaly obecných zásad, nebraly v úvahu specifičnost výchovy a vzdělání dospělých. To se týká zvláště psycholingvistiky, která — jako věda velmi mladá — se zabývá obecnými teoretickými úvahami, vyúsťujícími v návody, jak dosáhnout dokonalého ovládnutí jazyka. Psycholingvistika vychází ve svých tezích z předpokladu, že optimálním věkem, kdy je možno se naučit cizím jazykům, je dětství, školní věk. Pedagogika však musí brát v úvahu, že ovládnutí cizího jazyka není jen otázkou zařazení výuky cizího jazyka do určité optimální věkové kategorie. Musí přihlížet k aktuálním potřebám společnosti, v níž se z různých důvodů musí učit cizím jazykům lidé nejrůznějších věkových kategorií. V souvislosti s tím musíme být připraveni odpovědět na otázku, v jakém stupni ovlivňuje věk, paměť, dosavadní vzdělání a povolání, kulturní a řečové návyky mateřské řeči, znalost cizích jazyků proces i výsledky učení cizím jazykům. Musíme být rovněž schopni odpovědět na otázku, zda je vůbec možné, aby dospělý člověk dosáhl stejného stupně pohotovosti v základních řečových dovednostech, tj. v poslechu, hovoru, čtení a psaní jako žáci školního věku, co působí dospělým nejméně a co nejvíce těžkostí v procesu učení cizím jazykům, v čem jsou handicapováni ve srovnání s dětmi a mládeží.

Pokud jde o otázku prvou, jsou prognózy o vzdělavatelnosti dospělých jak obecně, tak v oblasti jazykové výchovy daleko optimističtější, než tomu bylo v minulosti. K tomuto tvrzení nás opravňují nejnovější anatomická a neuropsychologická šetření, která prokázala, že dospělí lidé jsou schopni naučit se týmž úkolům jako lidé mladí. Různý je jen čas potřebný k naučení. Přitom bychom neměli u starších osob mluvit vždy o zmenšení mentálních výkonů, protože — jak ukázaly například pokusy Welfordovy a Speakmanovy i jiných — s delší reakční dobou nastupuje úměrně větší přesnost ve výkonech (Welford, Speakman 1950). Nejde tedy o zmenšení výkonu ve vlastním slova smyslu, ale spíše o přestavbu struktury výkonů dospělých. Ve výchovně vzdělávacím procesu plyne z toho pro nás praktický závěr: U dospělých nesmíme přeceňovat rychlost výkonu, v jazykovém vyučování musíme po jakémkoliv podnětu dát dospělému posluchači dostatečný čas na řečovou reakci, abychom ho hned zpočátku od učení neodradili. Je tedy zřejmé, že při vzdělávání dospělých budeme muset počítat s pomalým tempem jako specifickým didaktickým principem.

Tolik o mentálních schopnostech obecně. Nyní se soustředíme na problém paměti, která hraje při učení cizím jazykům jednu z nejdůležitějších úloh. Je známo, že s přibývajícím věkem slábne paměť mechanická, máme však rovněž dostatek důkazů o tom, že dospělí mají lepší předpoklady pro to, aby nememorovali fakta, ale pochopili, jak se fakta vzájemně ovlivňují a v jakých jsou vztazích. Pro jazykovou výchovu dospělých má tento pozna-

tek zásadní význam v tom, že není lhostejné, v jaké struktuře budeme studujícím předkládat jazykový materiál. Stěží můžeme počítat s velkým úspěchem, budeme-li dospělému posluchači prezentovat jazyk jako pouhý souhrn nebo soubor jazykových skutečností. Důsledkem takovéto jazykovědné teorie, podle níž je například slovník pouhým souborem izolovaných skutečností, tedy skutečností zákonitostí neovládnutelných, bývá, že se lexikální látka zařazuje do lekce jako výčet, jehož nejprostší forma jsou slovička k lekci, doplněná různými frázemi nebo i celými větami, které je třeba si osvojit čistě mechanickou cestou. Víc než kde jinde najde právě u dospělých odezvu lingvistická teorie, která chápe jazyk jako systém, strukturu dorozumívajících prostředků lexikálních a gramatických, tvořících dialektickou jednotu, která se realizuje v konkrétních jazykových projevech. Funkční jazykozpyt zde zcela zřetelně pomáhá realizovat psychologický požadavek, aby materiál, který si má dospělý osvojit, byl logicky strukturován, protože z hlediska paměti se dospělým osvojuje snáze než materiál nestrukturovaný. To platí zvláště u dospělých, kteří přistupují k učení cizímu jazyku po intenzivním životním duševním tréninku. Pokusy, které provedla I. N. Preobraženská na 18. mezinárodní psychologické konferenci s 30 vědci ve stáří 60—65 let prokázaly, že všechny pokusné osoby zjistily během posledních let ubývání mechanické paměti, nikdo však nezjistil pokles paměti logické. Jejich paměť spočívá v tom, že srovnávají nový materiál s materiálem, který si osvojili v minulosti (Preobraženská 1966).

To ovšem také znamená, že na zapamatování má vliv nejen samotný věk, ale celý způsob života. Buňky, které jsou konstantně aktivní, mají menší sklon k pigmentaci. Stupeň svěžesti, všeobecné výkonnosti (funkční stáří) je pro schopnost učit se mnohem důležitější než stáří vyjádřené v letech. Funkční stáří závisí na mnoha psychologických proměnných, které jdou jen stěží ovlivnit, závisí však silně na míře duševní činnosti. Záleží tedy též na tom, jak si kdo paměť v mládí vypěstoval. Jestliže ji měl dobrou v dětství, převyšuje i jako dospělý v tomto ohledu mladší spolužáky. Slábne s postupem let ten druh paměti, který se dá měřit pomocí čísel nebo bezsmyslných slabik. Sedesátiletý filolog se naučí dalšímu jazyku rychleji než žák, který nezná žádný cizí jazyk. To, co známe, pomáhá nám ovládnout to, čemu se učíme.

Druhý problémový okruh se týká otázky, zda řečové dovednosti — psaný, hovor, čtení, psaní — jsou stejného kvantitativního i kvalitativního stupně u dospělých i u dětí. Vyjdeme z teorie Vygotského, charakterizující proces učení mateřskému a cizímu jazyku ve školním věku. V prvním případě vznikají napřed elementární, nižší vlastnosti řeči a teprve později se vyvíjejí její složitější formy spojené s uvědomováním fonetické stránky jazyka i jeho gramatických tvarů a se záměrným vytvářením řeči. V druhém případě se dříve vyvíjejí vyšší, složitější vlastnosti řeči spojené s uvědomováním a zaměřeností a teprve později vznikají elementární vlastnosti spojené se spontánním užíváním cizího jazyka. To, v čem se u dítěte projevuje síla cizího jazyka, je slabostí jeho mateřského jazyka, naopak zase v té sféře, kde mateřský jazyk projevuje svou sílu, cizí jazyk je slabý. Jestliže psaná řeč dítěte v mateřském jazyce zaostává za jeho mluvenou řečí, v cizím jazyce často psaná řeč předbíhá řeč mluvenou. A naopak spontánní užívání

fonetiky, tzv. výslovnost, je největší obtíž pro žáka osvojujícího si cizí jazyk (Vygotskij 1970). Protichůdné směry, jimiž se ubírá proces osvojování cizího jazyka na rozdíl od osvojování jazyka mateřského, lze sice vhodnou metodou korigovat, zůstává však faktem, že na konci školní docházky má žák již strukturu jazyka mateřského vybudovanou a při učení cizím jazykům v pozdějších letech na ní staví. Poněvadž pak došel ve svém vývoji od jazyka mluveného k jazyku psanému, osvojuje si v pozdějších letech cizí jazyk na bázi jazyka psaného, na úkor porozumění mluvenému slovu a hovoru.

Zatímco u dětí je interference ještě slabá, u dospělého se prosazují návyky mateřského jazyka spojené s návykem systemizovat, uspořádávat. Sklon k čtení a psaní jde někdy tak daleko, že zde vzniká vyslovená obava před hovorem, navíc tu působí obava ze zesměšnění, nedůvěra ve vlastní síly. Čím větší je přitom vzdělání dospělého, tím více se projevuje sklon k sebekontrolě a tím menší schopnost podřídit se novému verbálnímu chování, novým formám cizího jazyka. Kromě obecného sklonu dospělého k čtení a psaní, způsobeného vlivem předchozího školního vzdělání, má na osvojení jednotlivých řečových dovedností vliv i rozdílný typ vnímání a paměti, který se v dospělém věku již těžko modifikuje v žádoucím směru.

Motivace

Jazykovou výchovu dospělých je nutno vidět nejen z hlediska vzdělatelnosti, ale též z hlediska klíčového problému, jak hluboce je účastník jazykového kursu angažován ve výchovně vzdělávací činnosti.

Průzkum motivů studia cizích jazyků u dospělých posluchačů s výjimkou částečného šetření uskutečněného na Jazykové škole v Brně v r. 1966 a snad i jinde nebyl u nás ve větším měřítku proveden. Odvoláváme se proto na rozsáhlý průzkum, který byl pod vedením Woytowiczové-Neymanové uskutečněn v r. 1955—65 v Polské lidové republice (Woytowicz-Neyman 1970). Celostátní anketa ukázala, že nejsilnějším motivem učení se cizím jazykům u dospělých v PLR je snaha o zvýšení kvalifikace a tím nabytí větší možnosti výdělků a uplatnění v práci. Motivy charakteristické pro jedince zvyšující svou kvalifikaci k dosažení vyššího výdělků nebo spjaté s odpovědným místem pracovníka, který je z titulu své funkce povinen znát jeden nebo více jazyků, udalo 60 procent dotázaných. Tyto motivy se označují v anketě jako „materiální“.

Druhá skupina dotázaných si chce osvojit cizí jazyk pro rozšíření svého vzdělání, poznání cizojazyčné krásné i odborné literatury, dosažení možnosti dorozumět se s cizincem. Tyto motivy — označované jako motivy „intelektuální“ — udalo 10 procent dotázaných.

Třetí skupina — 30 procent dotázaných — udává pro rozhodnutí učít se cizím jazykům motivy, které vyvěrají z potřeby být uznán jinými lidmi. Paleta třetí skupiny je přirozeně velmi široká, motivy nejsou kvalitativně tytéž a nelze se na ně vždy dívat jako subsublimovanou formu snobismu (nechci být horší než ti druzí).

Anketa ukázala, že skupina motivů závisí na profesionálním prostředí, vzdělání a věku. Materiální motivy jsou charakteristické pro pracovníky v průmyslu, zvláště pak ve věku od 30—50 let. Je to věk největší profe-

sionální aktivity, lidem se začínají svěřovat řídicí funkce. Této skupině nejde o vykonávání zkoušky, ale o co nejdokonalejší osvojení mluveného jazyka. Motivace tu bývá tak silná, že dospělý pracovník dovede překonat různé subjektivní a objektivní překážky a dopracovává se dobrých výsledků.

Intelektuální motivy nejsou spojeny obvykle s žádnou speciální profesí, vystupují stejně u žen i u mužů, jsou vlastní jak nejmladší, tak nejstarší skupině.

Motivace v třetí skupině je obvykle slabá, může však v ojedinělých případech přejít v motivaci silnou.

Proces učení cizím jazykům není v jednotlivých motivačních skupinách stejný. Prvá skupina se chce co nejrychleji domluvit, gramatická správnost není nejdůležitější. Představitelé intelektuálních motivů tihnou k textu, je u nich v oblibě gramaticko-překladová metoda. Představitelé třetí skupiny, nemajíce určitého cíle, vyžadují vnitřní motivaci, imponují jim např. audiovizuální pomůcky. Část posluchačů odpadá, část se začíná zajímat o jazyk a přechází do skupiny intelektuální nebo materiální, mění své motivy a tím i svůj postoj k učení.

Je nesnadné zodpovědět otázku, zda skupiny motivů zjištěné v sousedním socialistickém státě jsou totožné s motivy dospělých posluchačů jazykových kursů u nás. V každém případě je účelné vycházet z bezprostředního, aktuálního zájmu účastníka. Pro nás je to ovšem pouze východisko, nikoliv cíl. To by také mělo určovat vztah mezi motivační strukturou a postojem institucí pro jazykové vzdělání dospělých.

Sociální situace

Důležitým faktorem, který determinuje jazykovou výchovu dospělého jedince, je jeho sociální situace. Na vzdělání, zájmy a činnost jedinců mají vliv primární i sekundární skupiny, do kterých jsou začleněni, ať již jde o rodinu, přátele, či o širší sociální prostředí — pracoviště, kde je zaměstnanec činný, politické, kulturní i jiné organizace, v kterých pracuje, a konečně i nejšířší sociální vlivy, jako jsou zvyky i celková kulturní atmosféra. Tyto sociální funkce a vazby na jedné straně mohou dospělého jedince motivovat pozitivně, na druhé straně mohou jeho vzdělávací snahy ovlivňovat negativně.

Dospělý studující má méně času na domácí přípravu než žák navštěvující školu. V průměru můžeme počítat s minimální denní přípravou. Učení se jazyku, které je pro mládež nebo děti jednou z běžných povinností, je pro dospělého prací navíc. V prvním případě má dítě oporu v okolí, v druhém se často dospělému opory nedostává, musí se potýkat s nejrůznějšími potížemi a někdy i s vysloveným odporem. Dospělý musí rovněž překonávat únavu po dni naplněném prací a povinnostmi. Mládež má více méně rovný start co do vědomostí, pokud jsou žáci v jedné třídě. U dospělých zahrnuje kurs často osoby různého povolání, mentální zralosti a věku.

Z tohoto i jen letmého pohledu vyplývá, že při vyučování dospělých cizím jazykům nemůže jít o pouhý pragmatický přístup, v němž bychom ignorovali všechno, co se hned příští den neprojeví v odzkoušeném vědění

posluchačů. Jde tu o výchovu v jejím nejširším slova smyslu, o vytvoření pozitivního vztahu k výchovně vzdělávacím hodnotám naší společnosti.

LITERATÚRA

- Preobrazhenskaya, I. N., Istomina, Z. M., Samokhvalova, V. I.: On mnemonic activity in elderly persons, Symposium: Memory and action. 18. Intern. Kongress für Psychologie, 1966, s. 168 ad. (Kongressbericht).
- Vygotskij, L. S.: Myšlení a řeč. SPN, Praha 1970, str. 223–224.
- Welford, A. T., Speakman, D.: The employability of older people. In: The aged and society, ed. M. Derber, Illinois 1950, str. 181–288.
- Woytowicz-Neumann, Monika: Dorośli a nauczanie języków obcych. Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1970, str. 27–36.