

Liškař, Čestmír

Problémy krátkodobých jazykových kursů pro dospělé

Sborník prací Filozofické fakulty brněnské univerzity. I, Řada pedagogicko-psychologická. 1981, vol. 30, iss. 116, pp. [47]-63

Stable URL (handle): <https://hdl.handle.net/11222.digilib/112524>

Access Date: 30. 11. 2024

Version: 20220831

Terms of use: Digital Library of the Faculty of Arts, Masaryk University provides access to digitized documents strictly for personal use, unless otherwise specified.

ČESTMÍR LIŠKAŘ

PROBLÉMY KRÁTKODOBÝCH JAZYKOVÝCH KURSŮ PRO DOSPĚLÉ

Vytvoření metod nebo celistvých metodických systémů učení cizím jazykům vhodných pro krátkodobou výuku dospělých, koncentrace materiálu a intenzivnost výuky s tím spojená je v současné době jedním z nejzávažnějších problémů didaktiky vyučování cizím jazykům. Naléhavá potřeba, s jakou přistupují dospělí k učení se cizímu jazyku, nutí pedagogická pracoviště k tomu, aby se zabývala typologií cílů učení cizím jazykům, jeho obsahem a využívala všech nejnovějších lingvistických, pedagogických a psychologických poznatků k tomu, aby vytvořila takový model učebního procesu, který by odpovídal specifickým podmínkám krátkodobých kursů.

V mnoha zemích a na mnoha vědeckých pracovištích byly vypracovány a stále se vypracovávají metodické systémy pro výuku dospělých, které vycházejí z různých lingvistických i pedagogickopsychologických základů. I když představují v didaktice vyučování cizím jazykům rozličné metodické směry a vyjadřují nesteréjné názory jak lingvistů, tak pedagogů, každý tento systém má své racionální jádro. Přes všechnu kritiku, kterou tyto metodické koncepce prošly, nelze žádné z nich upřít vysokou efektivnost, kterou se ve vyučovací praxi dospělých vyznačují. Výčet těchto metodických systémů a jejich různých variant je dnes již poměrně veliký. Pro přehlednost se omezíme na ty metodické systémy, které považujeme za vědecky nejpropracovanější. Chronologicky vzato, na scénu vystupuje nejdříve metoda audiolingvální, po ní metoda audiovizuální strukturně globální, a posléze metodické koncepce pro výuku dospělých vyvinuté na různých vědeckých pracovištích v různých částech světa, z nichž největší pozornost si zasluhují programy kursů vypracované v SSSR. Jejich scénáře známe většinou jen z rukopisů. V sovětské literatuře se setkáváme s tendencí označovat tyto koncepce jako metody „sugestopedické“.¹

Jedním z prvních pokusů vytvořit na vědeckém základě intenzivní krátkodobý kurs cizích jazyků pro dospělé byl učiněn ve Spojených státech. Vynikající američtí lingvisté dokázali poukázat na neudržitelnost metod charakteristických pro výuku jazyků klasických, jde-li o to, naučit dospělé

¹ Srov. např. T. A. Королева, Об одной общей тенденции в методике краткосрочного интенсивного обучения иноязычной речи. Сб. Проблемы краткосрочного обучения русскому языку иностранцев, Москва, Издательство «Русский язык», 1977, стр. 22.

v krátké době cizímu jazyku tak, aby se mohli dohovorit s rodilými mluvčími. Potřeba vytvořit krátkodobé kursy pro dospělé rovněž ukázala, že moderní doba se nemůže spokojit s jediným cílem vyučování cizím jazykům, jak byl dosud praktikován na veřejných školách. Naopak, cíle vyučování cizím jazykům je třeba diferencovat podle společenské objednávky.

Podnětem pro vytvoření krátkodobých intenzivních kursů pro dospělé byl vstup Spojených států do druhé světové války. Příslušníci armády byli rozmístěni po celé zeměkouli. Vyvstala naléhavá potřeba cizím jazykem hovořit a rozumět domorodým mluvčím. Příslušníci amerických ozbrojených sil nebyli schopni domluvit se s místním obyvatelstvem ani na té nejjednodušší úrovni. S cizinci se setkávala i domácí fronta. Bylo zřejmé, že pro potřeby okamžitého dorozumění armády s příslušníky jiného jazykového společenství bylo třeba vytvořit metodu cizojazyčného vyučování, kterou bylo nutno vybudovat na zcela jiných základech, než na těch, na kterých spočívala metoda vyučování obvyklá dosud na amerických školách. Tohoto úkolu se ujala skupina význačných amerických lingvistů, kteří s podporou Rockefellerovy nadace vypracovali program pro intenzivní studium jazyků, nazvaný Army Specialized Training Program (ASTP). Základní principy nového pojetí nastínil L. Bloomfield ve spise *Outline Guide for Practical Study of Foreign Languages*.²

Podle těchto zásad je třeba při učení se cizím jazykům vycházet z jazyka mluveného, nikoliv psaného. Studující se má nejdříve naučit porozumět mluvenému a mluvit, teprve potom číst a psát. Naučit se vnímat cizí jazyk a hovořit jím je možno pouze poslechem a nápodobou rodilého mluvčího. Proto byli pro práci v ASTP vybíráni v hojně míře rodilí mluvčí a učitelé bilingvní. Řeč je soubor návyků, jímž se studující může naučit jen neustálým opakováním a cvičením. Nejméně efektivní je používat při učení cizímu jazyku principu uvědomělosti. Proto zamítá Bloomfield studium teorie, uvědomělé srovnávání dvou jazykových systémů. V duchu těchto zásad byla výuka v armádních kursech rozdělena mezi americké profesory-lingvisty a rodilé mluvčí — „informants“ („drill masters“). Lingvistům náležela organizace vyučovacího procesu, výběr jazykového materiálu pro poslech a nápodobu a pochopitelně též pomoc studujícím při postihování významu tohoto materiálu. Tímto informátorem nemá být učitel a nemá být za něho ani považován. Nejvhodnějším informátorem je proto mluvčí, který ovládá naprosto dokonale příslušný cizí jazyk, nezná však jeho teorii. Jeho hlavním úkolem je hovořit cizím jazykem a příslušným způsobem reagovat na projev studujícího. Ani informátor, ani studující se nemají zabývat otázkou, proč se v cizím jazyku používá ta nebo ona gramatická forma, jaké pohyby artikulačních orgánů jsou nutné k tomu, aby se vyslovila ta nebo ona hláska. Informátor je tu jen k tomu, aby sloužil jako vzor správné mluvy, a úkolem studujících je snažit se informátora napodobit.

Pro splnění cílů ASTP byly vytvořeny maximálně příznivé podmínky. Příslušníci armády, vybíraní na základě zvláštních testů osvědčujících jejich schopnost učit se cizímu jazyku, trávili v kursu devět měsíců, deset

² Leonard Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, Baltimore, 1942.

hodin denně, po šest dnů v týdnu. Byli společně ubytováni a soustředěni do malých tříd. Postupovalo se zhruba takto: Účastníci kursu se naučili imitací základním větám (basic sentences). Význam těchto vět se objasňoval (nikoliv však překládal) v mateřském jazyce. Když se kursisté naučili základním větám do úplné automatizace, přistoupili k základním gramatickým strukturám, vysvětlovaným v mateřském jazyce, s příklady v jazyce cizím. Potom naslouchali dalším konverzačním větám, které se kombinovaly se základními větami. Tak se učili studující poslechu. Nakonec se přecházelo k dialogům.

Cílů ASTP bylo dosaženo. Úspěch byl tak zřejmý, že se začalo hovořit o „nové metodě“, „americké metodě“. Proto také po skončení války se i nadále na vojenských učilištích USA organizovala výuka cizích jazyků podle vzoru ASTP, i když s poněkud pozměněným programem. Hlasy domorodých mluvčích byly zaznamenány na magnetofonových páscích, později se zavedly kabiny pro samoučení.

Pro potřeby té části obyvatelstva, která se chtěla naučit v krátké době hovorovému jazyku, bylo nutno pozměnit „armádní metodu“ tak, aby byla použitelná pro vyučování ve školních podmínkách. Největšího rozsahu v tomto smyslu dosáhla *metoda audiolingvální*, reprezentovaná jazykovědci v Ann Arbor ve státě Michigan C. C. Friesem a R. Ladem. S jejich jmény je kromě řady odborných prací spojena i praktická výuka tzv. michiganské školy, pro níž oba vědci se svými spolupracovníky vypracovali intenzivní kurs angličtiny, určený původně pro španělské posluchače.³

C. C. Fries a R. Lado patří k předním představitelům současné americké deskriptivní lingvistiky. V mnohém sdílejí názory L. Bloomfielda. Ovládnutí jazyka v pojetí amerických deskriptivistů je nemyšlitelné bez osvojení jeho zvukového systému, který zahrnuje nejen hlásky, nýbrž i intonaci, rytmus, přízvuk atd.

Proto do kursu cizího jazyka patří vše, co se vztahuje ke zvukové stránce jazyka. Učení fonetice se podle uvedené koncepce musí zakládat na pečlivém popisu a srovnávání zvukového systému cizího a mateřského jazyka, protože obtíže při osvojování nového zvukového systému pramení především ze zvláštností zvukového systému jazyka studujícího.

Za jednotku ústní komunikace pokládají Fries i Lado větu. Vyučování cizímu jazyku se tedy nesmí ztotožňovat s učením jeho slovní zásoby. Předmětem učení má být věta, nikoliv slovo.

Každý jazyk má omezený počet struktur, které je možno popsat a klasifikovat. Abychom mohli mezi sebou navzájem komunikovat, musíme si tyto struktury osvojit. Zvládnutí struktur však představuje spolu se zvukovým systémem při učení cizímu jazyku největší potíže, protože v různých jazycích existují různé způsoby spojování slov do vět, slova v těchto větách mají různou distribuci.

Pokud jde o mluvnicki, pokládá C. C. Fries za užitečné zařadit ji do vy-

³ R. Lado, C. C. Fries, *An Intensive Course in English*:

I. English Sentence Patterns

II. English Pattern Practices

III. English Pronunciation

IV. Lessons in Vocabulary

The University of Michigan Press, Ann Arbor, 1960.

učovacího procesu, pokud se ovšem nechápe jako soubor pravidel a paradigmat. Struktury jazyka mají být vybrány tak, aby odrážely obtíže, s kterými se při učení cizímu jazyku studující setkává. Tyto obtíže mohou být zjištěny pouze na základě srovnávací analýzy struktur mateřského jazyka a jazyka cizího. Srovnávací analýza je však výlučně záležitostí autorů učebnic a učitelů. Žákům se nejen nedoporučuje, ale přímo zakazuje tuto srovnávací analýzu v průběhu učení provádět, což je ve shodě s psychologickou teorií behaviorismu, o níž se audiolingvální metoda opírá.

Konečným cílem učení cizímu jazyku je podle představitelů michiganské školy všestranné ovládnutí jazyka, tj. všech řečových dovedností, ať v ústní nebo písemné formě. Poněvadž v Ladově pojetí je jazyk odrazem historie, kultury a způsobu života národa — nositele daného jazyka, musí být vyučování cizímu jazyku spojeno nerozlučně se seznamováním s jeho kulturou (v nejširším slova smyslu). Proniknutí do kultury národa, jehož jazyku se učíme, nemá jen vzdělávací, ale i čistě praktický význam.

Jestliže Fries a Lado pokládají za cíl učení cizím jazykům všeobecné ovládnutí jazyka, neznamená to, že se má všem jeho složkám věnovat stejná pozornost i důležitost. Poněvadž grafická podoba jazyka je v pojetí uvedených autorů nepřesným zobrazením podoby zvukové (neboť nedává představu o přízvuku, intonaci, pauzách atd.), odmítají tvůrci audiolingvální metody v počáteční etapě četbu (až na tzv. techniku čtení). Cílem učení cizímu jazyku v této etapě je naučit se jazyku v jeho ústní formě. Vycházejíce z teze, že učit se mluvit a rozumět znamená učit se jazyku, zatímco číst a psát znamená, že jazyk je známý a že se učíme jeho grafické reprezentaci, dovozují Fries a Lado, že se ke čtení má přistoupit až po etapě, kdy si studující osvojí ústní formu jazyka.

C. C. Fries rozlišuje produktivní a receptivní stránku ústní řeči. Produktivní stránkou jazyka je hovor, receptivní stránkou je poslech. Rozlišení produktivní a receptivní formy komunikace je podle Friese nutné k tomu, abychom mohli vymezit přesně cíl vyučování a určit výběr jazykového materiálu.

Poněvadž se v počáteční etapě vylučuje z učebního procesu četba, úkolem učení v receptivním plánu je rozvíjet dovednost vnímat cizojazyčný projev pronášený v normálním tempu, a to v rámci strukturovaného materiálu, který co do kvantity je větší než materiál určený k poslechu.

Při výběru materiálu je tedy nutno rozlišit struktury, jimž se má studující naučit produktivně, a struktury, které jsou potřebné pouze k vnímání poslechu. V prvním případě je třeba vyloučit struktury synonymické, protože mluvčímu bude rozuměno, jestliže použije v různých případech jednu a touž strukturu. Základním kritériem při výběru struktur pro produktivní činnost je upotřebitelnost a typičnost.

Pro receptivní ovládnutí cizího jazyka je naopak rozhodující frekvence struktur.

Struktury zvolené podle uvedených kritérií tvoří materiál učebnic, v nichž jsou tyto struktury prezentovány jako vzorové věty (basic sentences, key examples). Základem učebnic pro počáteční etapu výuky jsou jazykové struktury a zvukový systém. Slovník je tu druhořadý, neboť slouží k ilustraci těchto jazykových struktur i zvukového systému.

V učebnicích C. C. Friese a R. Lada jsou vybrány modely jazyka před-

kládány v podobě větných vzorců. Kromě nevelkých dialogů v nich nena-
jdeme „texty“. Věty a dialogy vyjadřují situace každodenního života, nelze
však hovořit o nějaké tematice v obvyklém slova smyslu.

Jak jsme již uvedli, Fries a Lado pokládají za základ vyučování cizímu
jazyku osvojení struktur (modelů) jazyka v ústní formě. Tomuto úkolu
je podřízen veškerý metodický postup v počáteční etapě vyučování. Meto-
dika čtení není speciálně rozpracována. Metodika práce se strukturami je
na druhé straně rozpracována velmi detailně. Tato práce se člení na násled-
ující etapy:

1. Učení se nazpaměť nápodobou.
2. Uvědomělá volba nového modelu, nový model se klade do protikladu
s modelem již známým.
3. Procvičování modelů.
4. Volné použití modelů.

Při práci s dialogem doporučuje R. Lado techniku používanou v „armád-
ní metodě“. Návčik dialogu je pouze úvodem k etapám dalším. Jeho poslá-
ním je sloužit jako ilustrace k používání větných vzorců.

Práce s modely prochází dvěma stadii – stadiem tzv. uvědomělé volby
a stadiem procvičování. Ve shodě s těmito stadii se používá dvou učebnic –
„English Sentence Patterns“ a „English Pattern Practices“. „Pattern Prac-
tices“ jsou doplňkem k „English Sentence Patterns“. Každé lekci první
učebnice odpovídá lekce v učebnici druhé.

Struktura lekce:

1. Osnova lekce ve formě větných vzorců. V závorkách je výklad urče-
ný pouze pro učitele.
2. Rámek. V rámci se uvádí několik větných vzorců, v nichž se graficky
vyčleňují elementy charakteristické pro daný model, na něž je třeba sou-
středit pozornost. Za rámkem následuje komentář, který shrnuje charak-
teristické rysy nového modelu. Komentář je rovněž určen spíše pro učí-
tele než pro žáky.
3. Doplňující příklady, které se uvádějí tehdy, jestliže je podle názoru
autorů počet větných vzorců nedostačující.
4. Cvičení, jejichž prostřednictvím se má žák naučit užívat nového mo-
delu.
5. Poznámky pro učitele.

Metodický postup:

1. Poslech a několikeré opakování větného vzorce.
2. Učitel uvádí příklad – kontrastní dvojici. Kontrastní dvojice se na-
píše na tabuli.
3. Učitel uvádí doplňující příklady, které žáci opakují. Studující musí
prokázat, kterým větám napsaným na tabuli uváděný příklad odpovídá
(stadium uvědomělého výběru).
4. Procvičování větných vzorců, jimž se věnuje 85 % vyučovacího času.

Všechna cvičení jsou určena k ústnímu návčiku ve třídě. Veškerý ma-
teriál vnímají žáci pouze sluchem až na výchozí kontrastní dvojici, kterou
zapisuje učitel na tabuli. Hlasité čtení materiálu obsaženého v lekci se

doporučuje pouze po jeho předběžném ústním procvičení a jen proto, aby žáci mohli používat učebnice pro ústní procvičení lekce doma.

Jakmile se probere lekce z učebnice „English Sentence Patterns“, přecházejí studující k cvičením obsaženým v knize „English Pattern Practices“. Cílem těchto cvičení je, jak již bylo řečeno, vypracovat návyk v používání modelu, který si žák v daný moment osvojil. Lekce této učebnice sestávají z cvičení odpovídajících příslušným částem lekce z „English Sentence Patterns“. K učebnici jsou připojeny tabulky s obrázky, které se používají při procvičování větných vzorců. Tabulky představují různé druhy činností. Úkolem učebnice „English Pattern Practices“ je vytvořit návyky v používání modelů. To se děje tím, že pozornost studujícího se přenáší z modelu na jeho lexikální obsah. Tempo výpovědi není přitom ponecháno na vůli žákově. Musí odpovídat obvyklému tempu ústního projevu, tj. za jednu minutu musí žák říci 20–30 vět.

Poslední etapa při práci s modely — volné použití modelů — není autory bohužel rozpracována. R. Lado se tu omezuje na obecná doporučení: komentář filmů, popis obrázků, diskuse apod.

Při práci se slovníkem, která, jak je nám již známo, není podstatnou částí vyučování cizímu jazyku v počáteční etapě, doporučuje R. Lado tento postup:

1. poslech slova v izolovaném postavení i ve větě;
2. vyslovení slova žáky;
3. sémantizace (pokud možno bez pomoci mateřského jazyka);
4. uvedení příkladů ilustrujících distribuci slova;
5. procvičování slova;
6. přečtení slova a jeho napsání;
7. volné používání slova. Tato etapa je pro učitele zvláště náročná. Vyučování musí usilovat o to, aby se slovo nepoužilo na nesprávném místě.

V čem tkví přínos audiolingvální metody vypracované R. Ladem a C. C. Friesem pro krátkodobé jazykové kursy pro dospělé? K hlavním zásluhám audiolingvální metody patří, že zdůrazňovala primárnost mluveného projevu, kterou doporučoval již Komenský a která je dnes pro vyučování cizímu jazyku v celém světě široce uznávána. Je-li hlavním cílem vyučování cizímu jazyku komunikace v ústní formě, tj. poslech a hovor, a nikoliv čtení a psaní, pak je požadavek audiolingvální metody učit se mluvenému jazyku nejdříve posloucháním a mluvením zcela oprávněný. Dospělí posluchači, kteří navštěvují krátkodobé intenzivní kursy, tento požadavek, vyplývající z praktické urgentní potřeby, také sledují. Vytýkat krátkodobým jazykovým kursům založeným na schématu poslech — hovor — čtení — psaní, že nevedou k dokonalému zvládnutí psaného projevu není spravedlivé, neboť tyto kursy uvedený cíl pokládají až za sekundární. Požadavek učit se mluvenému jazyku v prvé řadě posloucháním a mluvením kladla ovšem i klasická přímá metoda. V čem se však audiolingvální metoda liší od klasické metody přímé, je přísný lingvistický přístup k materiálu, jemuž se má učit. Tento materiál je na rozdíl od klasické orální metody pečlivě vybírán na základě konfrontace mateřského a cílového jazyka, přičemž se přihlíží nejen k hlediskům jazykovým, ale i k rozdílnosti v kultuře, v společenském zřízení dotyčných národů. Jazykový materiál je pečlivě dáván, od částečné jazykové zkušenosti se přechází k jazykové zkušenosti

úplné. Tím se sleduje snaha zamezit zkreslené interpretaci jazykového projevu, vyvolané snahou některých představitelů přímé metody dosáhnout plynulosti v hovoru mluvením za každou cenu.

Do mnoha zemí se rychle rozšířila rovněž metoda větných modelů. Jak se dá předpokládat, není vždy praktikována stejně a přijímána se stejným nadšením. Audiolingvální metoda hájí metodu osvojování jazyka prostřednictvím modelů proto, že gramaticko-překladačová metoda mohla vyhovovat nanejvýše nadaným a pilným studentům. Ve větším měřítku se neosvědčila. Na druhé straně se setkáváme s tvrzením, že obměna vět není totéž, co ovládnutí živé řeči.⁴ Dovozuje se, že je třeba studující cvičit ve volném vyjadřování vlastních myšlenek a nespoutávat myšlenky do typových konstrukcí. Námitka, že studující se má snažit o volné vyjádření myšlenek a že je nemá spoutávat do typových konstrukcí, vyjadřuje ovšem jen jednu stránku problému. Je totiž třeba vidět zároveň skutečnost, že volné vyjádření jakékoliv myšlenky není možné bez dostatečné zásoby zautomatizovaných mluvních celků, k nimž patří vedle různých slovních spojení, vazeb a gramatických vzorců i větné modely. Při formulaci jakékoliv věty je naše pozornost rozdělena na obsah výpovědi i na její formu. Jde tedy o to, do jaké míry lze tuto komplexní činnost pomocí modelů zautomatizovat. Obecně se uvádí, že čím vyššího stadia pokročilosti studující dosahuje, tím méně může být práce s větnými vzorci pokládána za univerzální postup. Z hlediska cílů krátkodobých jazykových kursů pro dospělé je ovšem nutno zcela střízlivě připustit, že tyto kursy pro omezený časový limit málokdy mohou dosáhnout takového stupně znalosti jazykového systému příslušného jazyka, aby bylo nutné se zamýšlet nad tím, kdy je třeba přikročit ke gramatické analýze v klasickém slova smyslu. Spíše než uvažovat o únosnosti nových modelů při výuce v krátkodobých kursech z obecného hlediska bude užitečné se zamyslet nad tím, zda modely ve všech jazycích je možno považovat za dokončený systém. Čím složitější bude např. morfologie daného jazyka, tím obtížněji bude možno stanovit únosnou míru modelů, aby jejich počet nevzrostl natolik, že by se jejich užívání stalo problematickým nejen z hlediska kladného přenosu, nýbrž především z hlediska ekonomičnosti. Každá minuta v krátkodobém kursu je drahá. Metoda větných vzorců v pojetí Ladově i jiných teoretiků audiolingvální metody se u angličtiny plně osvědčila. To však neznamená, že se stejně osvědčí u jazyků se složitější a nepravidelnější morfologií (např. u slovanských jazyků), kde musíme počítat s nutností používat ve větší míře mluvnických pravidel.

Podstata větných modelů není ani tak problematická, jako je problematické přecházet od větných modelů k volnému vyjadřování vlastních myšlenek. Vliv bloomfieldské školy na koncepci audiolingvální metody, projevující se tendencí prezentovat jazyk spíše jako systém forem než soubor významů způsobil, že práce s větnými modely byla ve větší nebo menší míře vyčleňována z proudu živé řeči.

Úspěch intenzivních kursů michiganské školy nelze generalizovat, protože posluchači kursu, žijící v anglicky mluvícím prostředí, měli možnost

⁴ Srov. Б. В. Беляев, Очерки по психологии обучения иностранным языкам, Москва 1969, стр. 32—33.

uplatňovat znalost nových modelů v každodenní živé praxi. Kde tato možnost neexistovala, výsledky výuky v krátkodobých kursech koncipovaných na základě audiolingvální metody neodpovídaly vynaloženému úsilí.

O překonání nesnází vyplývajících z preferování formy před významem se pokusil v šedesátých letech další metodický směr, zaměřený na krátkodobou výuku dospělých — *metoda audiovizuální strukturně globální*.

Podobně jako audiolingvální metoda vděčí i metoda audiovizuální strukturně globální za svůj vznik společenským potřebám. Zatímco ve Spojených státech bylo prosazení primárnosti audiolingválního aspektu diktované původně potřebami armády, byla důvodem k novému pojetí vyučování cizím jazykům v západní Evropě pokračující politická i hospodářská integrace západoevropských států. Aktivní znalost cizích jazyků se stává přímo nutnou podmínkou společenského uplatnění jednotlivce.

Audiovizuální strukturně globální metodu musíme odlišit od vyučovacích postupů používajících různých audiovizuálních pomůcek. V našem případě nejde o metodu vyučovací, ale o metodu cizojazyčného vyučování v širším slova smyslu. Její teoretickou formulaci vyslovil v roce 1953 profesor filozofické fakulty a ředitel Fonetického ústavu v Záhřebu Guberina. S profesorem École Normale Supérieure v Saint-Cloud Rivencem a dalšími spolupracovníky aplikoval pak pedagogické zásady zmíněné metody v kursu francouzštiny Voix et Images de France, po němž následovaly kurzy další, vypracované ve Francii, Jugoslávii, Velké Británii a jinde.

Výraz „strukturně globální“ je třeba chápat z hlediska celostní (tvarové) psychologie. Podle ní může lidský mozek vnímat řeč ve strukturní formě prostřednictvím zraku a sluchu. Zrak vnímá realitu prostřednictvím určitých prvků, které jsou hned nato naším mozkiem organizovány v celek. Totéž platí o sluchu. Člověk přizpůsobil svůj sluch a vyvinul svůj mozek k co nejrychlejšímu pochopení celků. Celek se nachází v realitě, a proto musí sluch, jenž slovo vnímá, být schopen přenést tuto realitu vyjádřenou lingvisticky do mozku. Tato operace však není možná, jestliže se přenos neděje v jazykových strukturách.

V pedagogické rovině označujeme termínem „strukturně globální“ metodu cizojazyčného vyučování založenou na trvalé spojitosti situace-kontextu-obrázku-skupiny slov-významu (globalitě), fungující ve struktuře. Poněvadž z povahy metody vyplývá, že užívá audiovizuálních prostředků, nazývá se metodou audiovizuální strukturně globální.

Strukturně bychom mohli charakterizovat hlavní zásady této metody takto:

Vyučování cizím jazykům má vycházet ze situací, v nichž se ocitá moderní člověk. Proto text, který situace popisuje, musí mít svůj logický děj, jako by šlo o skutečnost. Maximum kontextové funkce získáme tehdy, je-li přítomna sama realita. Tou je ve vyučování cizím jazykům obraz.

Podle názorů teoretiků audiovizuální strukturně globální metody neexistuje jazyk psaný. Existuje pouze jazyk, kterým můžeme mluvit nebo psát. Literatura je uměleckou formou možností, které poskytuje jazyk mluvený. Nejrychlejší způsob, jak se naučit číst a psát, je prostřednictvím mluvené řeči. Proto vyučující nesmí v prvním stadiu výuky dovolit žákům psát před zvládnutím akustického celku. Teprve v pokročilejší etapě se mluvený jazyk upevňuje a obohacuje psaním a četbou.

Nejjednodušší způsob sémantizace je vazba obrazu se zvukem. Obraz je reprezentován diapozitivy, zvuk textem na magnetofonovém pásku. V pozdějším stadiu se obraz stává méně důležitým, až konečně mizí v okamžiku, kdy slova a kontext dostačují k realizaci komunikace v cizím jazyce. Správná výslovnost z hlediska strukturálního pojetí neznamená pouze výslovnost izolovaných hlásek. Je třeba se učit intonaci, rytmu a celému fonologickému systému cizího jazyka.

Mluvnici se učíme ve strukturách, stálým opakováním strukturních forem, na základě promluv vázaných na konkrétní situace. V každém případě je nutno se vyhnout analyzování, aby žák mohl sledovat konverzaci a aby nemyslel na pravidla.

Poněvadž se sleduje výlučně praktický cíl — dorozumět se v situacích každodenního života — slouží k nácvičku hovoru témata tomuto cíli odpovídající: dům, byt, rodina, ulice, cestování atd. V pokročilejším stadiu se zařazují do učebního programu též ukázky současných autorů, jejichž prostřednictvím si má studující učinit představu o kultuře Francie, případně i jiné země.

Ze situací každodenního života vyplývá i slovník. Při vypracování *Le Français Fondamental*,⁶ na němž jsou založeny kurzy *Voix et Images de France* (CREDIF) a *Français par la methode audiovisuelle* (Guberina), opustili Francouzi tradiční způsob zjišťování frekvence slov z písemných pramenů a nahradili jej analýzou skutečných promluv. K tomu účelu shromáždili 163 konverzačních promluv, pokrývajících nejrůznější životní situace, a nahráli je na magnetofonové pásky. Promluv se zúčastnilo 175 různých osob. Bylo získáno 312 tisíc slov, která byla uspořádána podle zvláštních kritérií v minimální slovník. Jeho podstatným rysem je to, že za nejdůležitější se pokládají slova vyjadřující vztahy (slovesa, gramatická slova, příslovce apod.).

Audiovizuální strukturně globální metoda počítá s maximální aktivitou žáků, podmíněnou častými cvičeními v poslechu, hovoru, později ve čtení a psaní. Počítá rovněž se známým faktem, že rozsah paměti je při učení se cizím jazykům relativně malý. Proto je nutné, aby byly lekce časté a aby nebyla dána příležitost k zapominání. Posílení toho, co bylo naučeno, musí následovat s nejmenší časovou rezervou.

Pokud jsou audiovizuální kurzy určeny pro dospělé, a těch je většina, řeší se uvedený problém tím způsobem, že se vyučování soustřeďuje do kratšího časového úseku, s intenzivní výukou s 5–6 hodinami denně (30 hodin i více týdně).

Plné využití audiovizuální strukturně globální metody vyžaduje dobré přístrojové vybavení a velmi dobře instruované učitele. Využívá se diafilmu a magnetofonu, dospělí návštěvníci kursu využívají v maximální míře jazykových laboratoří. Vyučování v kursech založených na zásadách audiovizuální strukturně globální metody je rozčleněno na následující etapy:

⁵ H. Gauvenet, J. Boudot, P. Rivenc, T. Moget, *Voix et Images de France*, Didier, Paris 1961.

⁶ G. Gougenheim, R. Michea, P. Rivenc, A. Sauvageot, *L'Élaboration du Français Élémentaire*, Paris 1956.

1. prezentace látky
2. výklad
3. opakování
4. upevnění látky

1. etapa — prezentace nové látky

Úkolem první etapy je uvést žáky do situačního kontextu předtím, než se začlení do činnosti vyžadující jejich přímou účast. Žáci se tak octnou v cizojazyčné atmosféře dříve, než se začnou sami v příslušném jazyce vyjadřovat.

Vyučující předvádí žákům situaci prostřednictvím diafilmu a magnetofonu. Poněvadž obraz představuje věc známou a zvuk věc neznámou, předchází obraz nepatrně zvukovému signálu. Tím je umožněno, aby žák realitu správně asimiloval. Mezi prezentací obrazu a zvuku nesmí však uplynout příliš mnoho času, jinak by se žák ztrácel v detailech, analyzoval by prvky obrazu — ve své mateřštině. Situaci je nutno ve shodě s teorií tvarové psychologie postřehnout jako celek, globálně. A naopak, obraz na projekčním plátně je záhodno ponechat na kratičký čas i poté, co odezněl zvukový signál, aby se tak žákům poskytl čas integrace.

Po první prezentaci lekce prostřednictvím diafilmu a zvukového záznamu z magnetofonových pásků se celý proces ještě jednou opakuje. Vychází se z předpokladu, že při prvním sluchovém vnímání některá slova žákům uniknou.

2. etapa — vysvětlení nové látky

Pomocí otázek přivádí vyučující žáky k tomu, aby porozuměli jazykovému výrazu reality vyjádřené obrazem. Každý akustický celek má tři aspekty: a) aspekt sématický,
b) aspekt strukturální,
c) aspekt fonetický.

Sémantická hodnota akustického celku se vyvozuje bezprostředně ze situace (konkrétní prvek obrazu, chování osob).

Strukturální hodnota tvoří součást gramatického systému. Často i zde může být obraz dostačující k tomu, aby žák pochopil strukturu gramatické konstrukce. Pomáhá tu i precizně připravená první etapa, v níž byl objasněn význam opěrných slov.

Je zřejmé, že existuje úzký a stálý vztah mezi fonémy, strukturou a významem. Proto je užitečné izolovat občas pomocí otázek ten či onen prvek, aby byl žák schopen rozeznávat fonetickou formu prvků a současně mu přisoudit gramatickou funkci.

Celkově je možno charakterizovat etapu vysvětlení nové látky jako úsilí vycházet zásadně z akustického celku a nakonec se k němu znovu vracet. V žádném případě se nepřipouští vysvětlovat novou látku z psaného textu.

Při vysvětlování nové látky se zdůrazňuje nutnost dodržovat obecně známé didaktické principy: od jednoduchého ke složitějšímu, od konkrétního k abstraktnímu, od známého k neznámému.

3. etapa — opakování

Každý žák opakuje věty odpovídající příslušným obrázkům. Vyučující se snaží, aby žáci reprodukovali dialog co nejpřirozeněji, tak jak to činí rodilý mluvčí. Zvláště velká pozornost se věnuje intonaci, rytmu a přízvuku. Opakování přitom nemá být pouhým mechanickým cvičením. Vyučující vystupuje jako dirigent, který je ve stálém kontaktu se svými žáky — orchestrem. Opakování se účastní bezpodmínečně všichni účastníci kursu. Jejich výpověď se srovnává se vzorovou výpovědí, nahranou na magnetofonovém pásku. Postupuje se rychle, aby se udržela motivace. Vyučující pomáhá žákům tím, že naznačuje pohyby rukou intonační křivky, rytmus i emocionální charakter výpovědi.

4. etapa — upevnění (aktivizace) látky

Etapa aktivizace zahrnuje několik fází:

a) Rekonstituce dialogu

Obrázky se promítají bez zvukového záznamu. Od žáků se žádá komentář k diafilmu.

Nejprve vyslovuje každý žák větu za větou, potom vyučující přidělí skupině 2–3 žáků roli, kterou mají při komentáři hrát. Žáci musí pochopitelně při promítání obrázků poznat osoby, jejichž roli přebírají.

b) Popis obrázků

Na základě substitucí a transformací se varíují struktury osvojené v dřívějších etapách. Východiskem je obraz, substitují se osoby, předměty, údaje místa a času, znázorněné na obrázku. Po těchto cvičeních následuje souvislý popis série obrázků, který se již nemusí a dokonce i nemá shodovat s autentickým textem nahraným na magnetofonovém pásku.

c) Otázky a vyprávění bez obrázků

Vyučující klade žákům 20–30 otázek, vztahujících se k obsahu dialogu, nikoliv však v logickém sledu, aby se tak zjistila schopnost žáků reagovat na situaci z různého pohledu. Nakonec žáci reprodukují lekci podle vlastní osnovy, samozřejmě v rámci struktur dříve naučených. Užívá se přímé i nepřímé řeči, situace obsažené v učebnici se přenášejí do osobního života návštěvníka kursu, předvádějí se scény, které si kursisté upravují podle vlastní režie.

Zpočátku se pracuje bez učebnice. K čtení se přistupuje až po důkladném osvojení textu orální cestou.

Srovnáme-li audiovizuální strukturně globální metodu s metodou audiolingvální, najdeme mezi nimi mnoho shodných prvků. Jak audiolingvální, tak audiovizuální strukturně globální metoda vycházejí z primárnosti mluveného jazyka. Obě metody kladou velký důraz na memorování základních vět, které mají mít v počátečním stadiu formu dialogu. Obě koncepce zdůrazňují velký význam nácviku výslovnosti. Co však obě metody odlišuje, je rozdílný lingvistický a psychologický přístup k podstatě osvojování cizího jazyka, který se odráží pochopitelně v jejich pedagogické aplikaci. To se týká hlavně úlohy mluvnice, která v obou metodách hraje nestejnou úlohu. Ve světle lingvistického a psychologického pojetí amerických tvůrců audiolingvální metody je páteří osvojování gramatické struktury jazyka metoda větných vzorců. Tato metoda vede sice k relativně dokonalé mani-

pulaci s jazykem, avšak neřeší dostatečně problém přechodu od manipulace s jazykem k jeho komunikativní funkci. Strukturně globální koncepce chápe naopak komunikativní funkci jazyka od první věty. Proto je každá jazyková reakce spjata s mimojazykovou skutečností, vyjádřenou obrazem i zvukem. Přínos audiovizuální strukturně globální metody pro krátkodobé kursy dospělých je v tom, že zároveň se zintenzívněním učebního procesu dokázala vytvořit zvláštní podmínky, které se blíží ke skutečným životním podmínkám, v nichž se uplatňují přirozené řečové situace.

Na druhé straně nevýhodou globální koncepce je nesnáž, jak přejít k oblasti vyjadřovacích prostředků jdoucích za hranice základních vět. I když se vynakládá velké úsilí, aby účastníci kursu byli schopni tvořivě produkovat řeč, nelze tvrdit, že studující mohou vyjadřovat volně své vlastní myšlenky. Musíme si znovu uvědomit, že kursy pro dospělé v pojetí audiovizuální strukturně globální koncepce počítají s velmi omezenou dobou výuky a nemohou tedy poskytnout víc než to, že vytvářejí u studujících pouze první komunikativní základnu. Kdybychom chtěli být přesní, řeč absolventů kursu představuje pouze kombinatorní reprodukce vyslechnutých a naučených vět a frází, nebo ještě přesněji řečeno, odpovědi na vyvolanou otázku. Nelze tedy mluvit o hovoru jako o výměně informací, ale o vytvoření řečových možností pro hovor na úrovni výměny stereotypních vět v mezích daných situací.

Nesporným přínosem audiovizuální strukturně globální metody přesto je, že zároveň se zintenzívněním učebního procesu dokázala vytvořit zvláštní podmínky, které se blíží maximálně skutečným životním situacím. Tím se také liší od jiných dosud známých metod vyučování uskutečněných v rámci krátkodobých kursů.

Od doby, kdy byla veřejnosti předvedena první verze audiovizuální strukturně globální metody v podobě krátkodobého intenzivního kursu *Voix et Images de France*, pokročila o další krok kupředu lingvistická, psychologická i pedagogická badání v oblasti vyučování cizím jazykům, což se nemohlo neodrazit i v koncepci krátkodobých jazykových kursů.

Netrvalo více než jedno desetiletí a francouzští pedagogové se uvedli novým audiovizuálním kursem, určeným pro krátkodobou intenzivní výuku dospělých, kterému se dostalo názvu *De Vive Voix*.⁷

Kurs *De Vive Voix* není lineárním pokračováním kursu předcházejícího, ani jeho prostým přepracováním. V mnohých směrech byl rozpracován nový metodický model. Je i nadále audiovizuální, úloha zvukových a vizuálních prostředků zůstává jako dříve rozhodujícím metodickým činitelem. Intenzivnost výuky je však ve srovnání s výukou předcházejícího kursu *Voix et Images de France* nepoměrně vyšší. Z pedagogického procesu, z výběru jazykového materiálu se vypouští vše, co není podstatné pro ovládnutí řeči v počáteční etapě.

Tvůrci nové koncepce pokládají za jeden z prvořadých úkolů zajistit u studujících plnou důvěru ke kursu. Proto se věnuje velká pozornost vnitřní motivaci. To se děje tím, že se vytváří příznivé „psychologické klima“, v němž se studující cítí osvobozeni od jakékoliv obavy, že by

⁷ Srov. D. Coste, *Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français langue étrangère. Le Français dans le Monde*, 1972, N 87.

mohli být neúspěšní. Počítá se s tím, že v každé hodině se pro účastníka kursu vytvářejí takové podmínky, aby stále pocítoval pokrok v učení, pokrok ve schopnosti vyjadřovat se cizím jazykem.

Se zesíleným důrazem na komunikativní cíl souvisí i příslušné změny ve výběru lingvistického materiálu. Zvyšuje se značně počet strukturních slov, především sloves-operátorů a zájmen. Zvyšuje se rozsah syntaxe hovorového jazyka, zrovna tak jako počet prvků charakteristických pro afektivní stránku jazyka. Rozhodujícím kritériem pro výběr jazykového materiálu je funkční hledisko, realizované požadavkem postupovat od významu k formě. Proto se příkládá velký význam slovním spojením, vázaným na podmínky, v nichž probíhá skutečná komunikace.

Velká důležitost se přikládá reáliím národa, jehož jazyku se návštěvníci kursu učí. Lingvozeměvědná fakta pronikají veškerým učebním materiálem, organicky se začleňují do osvojování kultury a reálií dané země. Důraz se klade proto nejen na jazykovou formu, nýbrž i na nový obsah vlastní jen danému jazyku. Pokud jde o výuku francouzštiny, uskutečňuje se metodická realizace sociolingvistického aspektu tím, že se za sociální jednotku volí typická francouzská rodina, skutečně existující, se všemi lidskými, sociálními i regionálními vlastnostmi. Autoři kursu se tím chtěli vyhnout omylu, aby se v kursu neobjevil mystický „střední Francouz“, neexistující a nikým neviděný.

Učíme-li žáky strukturám, které jsou vyňaty z reálné komunikace a které jsou pouze „připravené“ pro učební cíl, nemůžeme očekávat, že se tím automaticky zajistí plná autentičnost řeči studujícího. Soustředíme-li svou pozornost pouze na zákonitosti verbální komunikace, ztrácejí reálné situace prezentované v běžných učebních podmínkách značnou část komunikativního významu a hodnoty. Učení řečové činnosti vně skutečného hovoru nemá dostatečný koeficient praktického upotřebení pro reálnou komunikaci. To vše přivedlo autory kursu *De Vive Voix* k myšlence, aby učení řečové činnosti probíhalo v takových podmínkách, kde by každý element jazykového materiálu byl naprosto oprávněný, kde by všechny komunikativní úkoly byly řádně motivovány. Epicentrem nové koncepce je proto skutečná komunikace, spjatá v nerozlučný celek s osvojením řeči v učebním procesu. Tomu v metodickém plánu odpovídá podle názorů autorů nejvíce *divadlo a film*.

V hodině cizího jazyka se takto místo tradičního učení strukturám a slovníku organizuje hra, divadelní představení, v němž každý studující plní svou úlohu.

Účastníci kursu vidí ve svém společníku nikoliv výplod fantazie vyučujícího nebo autora učebnice, nýbrž reálnou osobu, která se vyznačuje určitým charakterem, způsobem mluvy a chováním k druhému.

Hlavním úkolem dialogu je „výměna živých hlasů“ (odtud název kursu). Text neslouží primárně k prezentaci gramatického nebo lexikálního materiálu, ani k zapamatování řečových jednotek. Kompozičně sestává dialog z velkého množství situací problémového charakteru, které se od sebe obsahově liší.

Evoluce využití vizuálních prostředků je patrná mj. i z toho, že do

učebního procesu se zavádějí prvky ještě jednoho způsobu výuky – filmového umění.⁸

V době ještě nedávné bylo úkolem vizuální výuky spojit předměty nebo děje se zvukovými jazykovými znaky. Studující přitom obraz i zvuk vnímají receptivně. Takto docházelo k překódování nových znaků, přičemž obsah konkrétních řečových bloků nebo slov se začleňoval do obsahového systému v mateřském jazyce. Nezávisle na vůli jak vyučujících, tak studujících, i vzdor teoretickým prognózám autorů takto koncipovaných metod se vytvářela půda pro to, aby cizí jazyk v podstatě sloužil jako kalk jazyka mateřského. Obtíže ve formování cizí řeči se nezmenšovaly.

V metodě De Vive Voix je zdrojem psychologické základny vizuální názornosti psychologie filmového umění. Tím se mění i struktura a charakter grafického zobrazování. Autoři kursu volili realistický styl kresby, podobný filmu nebo barevné fotografii. Ideogramy, které se dříve při kompozici diafilmu v jazykových kursech s oblibou používaly, se tím z vyučování logicky zcela vylučují.

Pohyb, obraz a živá řeč podněcují řečovou činnost, pomáhají překonat nepřírozenost výukových, didakticky vpreparovaných situací. Zobrazení děje, mimika, gesta, jakož i ozvučení slovních spojení jsou nositeli informace jen jako celek a mohou být vnímány pouze v jednotě, ve spojení vizuálního zobrazení a zvukové řeči. Prolínání obrazu a zvuku umožňuje realizovat verbální i neverbální aspekt jazyka, který se v tomto případě prezentuje v přirozené spojitosti zobrazené situace a řeči.

Lekce začíná přípravnou etapou, kdy se ze studujících stávají aktivní diváci. Jejich úkolem je pochopit obsah diafilmu. V následující etapě účastníci kursu již začínají být sami herci, někdy i spoluautory hry – textu. Každý účastník kursu se „vžívá“ do způsobu jednání účinkujícího, osvojuje si jeho chování, řeč, jejíž rozsah se postupně zvětšuje. Řečový projev se stále zpřesňuje, stává se přirozenější, osobitější a afektivně zabarvenější.

V procesu formování řečové činnosti v podmínkách, které se prakticky neliší od reálné komunikace, se občas vysvětlují některé gramatické nebo lexikální jevy. Tento výklad se děje rovněž prostřednictvím filmu nebo televize. Hlasatel se při vysvětlování materiálu obrací bezprostředně k studujícím a poskytuje výklad nikoliv na formální, ale na významové úrovni. Vede s nimi rozhovor, v jehož průběhu vytváří u nich určitý motiv a předkládá konkrétní úkol. Takový komunikativní výklad s nepřetržitou zpětnou vazbou umožňuje studujícím, aby si ujasnili řečovou funkci příslušného jevu a osvojili si jej bezprostředně v řečové činnosti a pro řečovou činnost.

Pokud jde o kvalitativní stránku řečového projevu, snaží se autoři kursu De Vive Voix řešit otázku z hlediska současné teorie komunikace. I oni nepopírají, že veškeré argumenty hovořící pro správnost řečového projevu jsou nesporné a nezvratné, avšak jen tehdy, počítá-li se s dlouhodobou výukou cizího jazyka nebo jestliže se metoda vyučování cizímu jazyku opírá o znalost jeho systému. Taková cesta bezpochyby nepřináší, pokud

⁸ Srov. Г. Г. Городилова, *Аудиовизуальные средства развития аудирования и говорения как видов речевой деятельности*. Сб. *Аудиовизуальные и технические средства в обучении*, Москва, 1975.

jde o čistotu řeči, s sebou žádného rizika. Pro krátkodobé jazykové kursy je však nepřijatelná. Hlavní pozornost a úsilí tu směřuje k formování návyků a reprodukci obsahu řeči. Koeficient přesnosti jazykových forem se pokládá za vyhovující, jestliže se nenaruší komunikativní funkce jazyka, tj. jestliže si účastníci hovoru vzájemně rozumějí a smysl předávané informace se nezkrslí. Takové chápání správnosti řečového projevu je velmi důležité pro efektivnost učení dospělých lidí jak z hlediska vyučovacího cíle, tak z hlediska psychologického. Je známou skutečností, že dospělý účastník jazykového kursu se bojí dělat chyby z formálního hlediska. Vědomí těchto chyb pak brzdí jeho myšlenkovou tvůrčí činnost, nedovoluje mu, aby se rychle začal vyjadřovat v cizím jazyce.

Metoda De Vive Voix není jistě jedinou moderní koncepcí vyučování cizím jazykům. Je však bezesporu plodným přínosem pro další varianty krátkodobých kursů pro dospělé, které mají všechny shodnou tendenci: hlavní strategií metodické koncepce vyučování cizím jazykům je učení cizojazyčné řeči v aktivní řečové činnosti. Metoda De Vive Voix vyvolala živý zájem i u sovětských metodiků. Sovětští pedagogové pozorně sledují všechny pozitivní prvky této novodobé koncepce. Krátkodobé jazykové kursy pro dospělé, vytvořené v SSSR, mají přesto své specifikum.

* * *

V současné době narůstá v SSSR neustále počet krátkodobých kursů ruského jazyka pro dospělé posluchače. Sovětský stát tak plní věrně závěry vyplývající z dohod uzavřených v Helsinkách, neboť umožňuje velkému počtu cizích studentů, aby se seznámili bezprostředně s nejrůznějšími oblastmi života sovětských občanů. Krátkodobé intenzivní kursy se pořádají i pro turistické zájezdy. Od krátkodobých kursů vyvinutých v USA a v západní Evropě se liší především tím, že berou v úvahu různorodost zájmů a cílů cizích studentů, a zejména nestejnou jazykovou úroveň zájemců. Pestrost těchto kursů tak vysvětluje skutečnost, že většina krátkodobých intenzivních kursů ruského jazyka pořádaných pro cizince existuje zatím většinou jen v rukopise.

Při vší různorodosti kursů a označení, jimiž je jejich tvůrci nazývají, můžeme z nich vyčlenit společné prvky. Obecné požadavky kladené na intenzivní krátkodobé kursy se týkají fonetické stránky, slovní zásoby i mluvnické stavby. Přitom je samozřejmé, že se tyto obecné požadavky mohou realizovat v různých formách.

Pokusme se nyní naznačit, v čem spočívá specifikum krátkodobých jazykových kursů vyvinutých v SSSR.

Krátkodobé kursy patří k netypickému, nestabilnímu typu učení. V kursech se setkáváme se studujícími, kteří se učí cizímu jazyku poprvé, prakticky ruštinu neovládají, a na druhé straně s účastníky značně pokročilými. Proto jsou kursy v SSSR utříděny tak, aby odpovídaly různým úrovním, od nulových až po značně pokročilé.

Pro krátkodobé jazykové kursy pro dospělé existuje tak série programů určených pro nulovou úroveň, úroveň slabou, střední a silnou. Rozsah

materiálu musí odpovídat době, která je pro výuku v kursech vyčleněna. Při vši různosti kursů je pro všechny charakteristický stejný cíl výuky: zdokonalení v praktickém ovládnutí mluveného projevu. Hlavní složkou vyučovacího cíle jsou poslech a hovor. Výuka probíhá ve dvou směrech: aktivizují se vědomosti a zdokonalují se řečové dovednosti nabyté studenty před návštěvou kursu v zemi, z níž přicházejí, a na druhé straně se návštěvníkům kursu vštěpují nové vědomosti a vytvářejí nové dovednosti a návyky. Tento faktor určuje i výběr jazykového materiálu, jenž musí být v každém případě orientován na aktivní osvojení jazyka.

Hlavním aspektem výuky v krátkodobých kursech je řečová praxe, která se organizuje na bázi reálných situací, s nimiž se návštěvník SSSR prakticky setkává. Tematika se řídí pochopitelně úrovní kursu. V kursech se setkáváme s různými tématy od těch nejjednodušších (např. práce, dovolená, cestování, prohlídka města, muzea, exkurze v továrně) až po ty nejnáročnější (národní tradice a zvyky, některé aspekty politického, ekonomického a společenského života v SSSR aj.).

Efektivní osvojení norem řečového chování v určitých situacích není samozřejmě zajištěno pouze tematicko-situačním principem organizace jazykového materiálu, o němž jsme se právě zmínili. V mezích každého tématu je třeba naučit návštěvníky kursu monologické i dialogické řeči. Sovětští pedagogové tu s výhodou používají metodu větných vzorců, vypracovanou R. Ladem a C. Friesem, stejně jako principu audiovizuální metody vyvinuté ve Francii, pokud jde o způsob, jak rozvíjet dialog, který se maximálně přibližuje reálné situaci.

Důsledná snaha o diferenciaci vede sovětské pedagogy k tomu, že se snaží vypracovat programy kursů odpovídající různě předchozí jazykové přípravě studujících. Sovětská jazykovědná tradice, která se opírá o zásady kontrastivní lingvistiky a metodické výhody z ní vyplývající, se projevuje i ve snaze rozpracovat krátkodobé intenzivní kursy pro jednotlivé národnosti.⁹ Takové programy berou důsledně v úvahu specifikum mateřského jazyka studujících. Podle toho se řídí výběr a prezentace fonetického, lexikálního a gramatického materiálu. To je ovšem možné tehdy, mohli se počítat s výukou v mononárodních skupinách. Jestliže se výuka uskutečňuje v mnohonárodních skupinách, pak se zdůrazňují alespoň ty obtížné momenty ruského jazyka, které jsou příčinou potíží pro většinu národností.

* * *

⁹ Srov. např. Программа по русскому языку для курсов финских граждан (под общей редакцией И. С. Шенгелия). Ленинград, 1974 (ротапринт). — И. Тютюнова, Е. Д. Чемоданова, Л. Н. Шведова, Программа по русскому языку для стажеров из ГДР (срок обучения 5 месяцев). МГУ (рукопись). — Е. Г. Баш, Н. А. Метс, С. Н. Плужникова, Программа по русскому языку для шестинедельных курсов для стажеров из ЧССР. МГУ (рукопись). — Б. Г. Анпилогова, С. И. Кокорина, Г. Н. Чумакова, Программа по русскому языку для шестинедельных курсов для стажеров из ПНР. МГУ (рукопись). Т. К. Вострцова, Г. Л. Скворцова, Программа по русскому языку для шестинедельных курсов для стажеров из ВНР. МГУ (рукопись).

Krátkodobé formy učení cizím jazykům nacházejí ve všech zemích stále větší oblibu. Problematika krátkodobých kursů se přitom soustřeďuje v zásadě na jeden cíl: zintenzívnit vyučovací proces tak, aby se dospělí účastníci kursu naučili v poměrně krátkém časovém úseku hovorové řeči, kterou mohou uplatnit ve skutečném životě. Čtenáři tohoto článku neujde, že koncepce intenzívních krátkodobých kursů je podmíněna v různých částech světa především společenskou potřebou. Společenská potřeba podmiňuje nejen metodické principy, nýbrž i praktickou organizaci kursů — jejich délku, lingvistické i pedagogické zpracování.

ПРОБЛЕМЫ КРАТКОСРОЧНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ

Создание методов или целостных методических систем обучения иноязычной речи в режиме предельно сжатых сроков, концентрация материала, интенсивность научения и усвоения речи является в настоящее время одной из наиболее важных проблем современной методики. Решением этой проблемы — как социального заказа — заняты научные коллективы во всем мире. Разрабатываются, с учетом новейших данных науки, психологические, лингвистические, методические и лингвострановедческие основы краткосрочного обучения иностранным языкам; определяется типология целей обучения, его содержание, строится модель учебного процесса в специфических условиях его малой длительности и интензивности.

Научные коллективы, разрабатывающие обучающую систему краткосрочных курсов для взрослых, придерживаются различных методических взглядов. Но каждый из них обладает собственной концепцией с собственным «рациональным зерном», что позволяет добиваться в практике обучения высокой эффективности. Их объединяет как общность целей, так и адекватное использование в построении своей системы элементов различных методов: аудиолингвального, аудиовизуального и суггестопедического. Именно проблематике этих методов автор посвящает настоящую статью.

PROBLEME KURZFRISTIGER SPRACHKURSE FÜR ERWACHSENE

Die Bildung von Methoden und von globalen, für den kurzfristigen Unterricht der Erwachsenen geeigneten methodischen Systeme, die Konzentration des Materials und die damit verbundene Intensivität des Unterrichts stellt in der Gegenwart eines der größten Probleme der Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts dar. Mit der Lösung dieser Probleme befassen sich wissenschaftliche Kollektive in der ganzen Welt. Sie versuchen die mit den Zielen und Inhalten des Fremdsprachenunterrichts verbundenen Fragen zu analysieren und dabei die neuesten Erkenntnisse der Psychologie, Linguistik und Pädagogik auszunützen. Man ist bemüht, ein Modell eines wirksamen, den Bedingungen der kurzfristigen Kurse entsprechenden Unterrichtsprozesses zu schaffen.

Die für den Unterricht für Erwachsene bestimmten methodischen Systeme drücken oft verschiedene methodische Ansichten aus. Trotz aller Verschiedenheit besitzen diese Konzeptionen einen „rationellen Kern“, der es ermöglicht, in der Unterrichtspraxis eine hohe Effektivität zu erreichen. In diesem Sinne werden die audio-lingualen und audio-visuellen, sowie die in der Sowjetunion ausgearbeiteten Methoden für den Sprachunterricht für Erwachsene als besonders geeignet bezeichnet. Der vorgelegte Aufsatz ist der Problematik dieser Methoden gewidmet.

