

ČESTMÍR LIŠKAŘ

## STRUKTURA VYUČOVÁNÍ CIZÍM JAZYKŮM A JAZYKOVÁ KOMUNIKACE

Na strukturu vyučovacího procesu, a tedy i na strukturu jednotlivých vyučovacích hodin ve výuce cizích jazyků má vliv řada činitelů. V první řadě je to cíl a obsah výuky, metodická koncepce vyučování cizím jazykům a vnější i vnitřní podmínky, za nichž se vyučování jazykům uskutečňuje. Abychom mohli náležitě tyto činitele analyzovat a uvést ve vzájemný vztah, je nutné si ujasnit, co je vůbec podstatou vyučování cizím jazykům, má-li jazyk fungovat jako nástroj dorozumění.

Cestu teorii vyučování cizím jazykům usnadňují výsledky bádání moderní psycholinguistiky: vyučování cizím jazykům je nutno chápat především jako vyučování komunikativní činnosti v daném jazyce. Schéma komunikativního aktu naznačil již před léty známý sovětský odborník v psychologii vyučování cizím jazykům V. A. Artěmov: (1) kdo komunikuje, (2) s kým, (3) o čem, (4) za jakým účelem, (5) s jakým vztahem k příjemci, (6) v jaké situaci, (7) jakým jazykem (kódem).<sup>1</sup> Obecně se přichází k závěru, že v dosavadní teorii vyučování cizím jazykům se rozpracovávaly víceméně jen komponenty (3) a (7), částečně i (6) daného schématu.

Vycházíme-li z teze, že vyučování jazyku je třeba chápat jako vyučování komunikativní činnosti v daném jazyce, není nesnadné přijít k závěru, že k tomu, aby bylo možné racionálně organizovat vyučování a stanovit jeho optimální strukturu, je nutné co nejpřesněji vytyčit komunikativní cíl a jeho podmínky. Zapojení do výměny informací v rámci cizojazyčného jazykového kolektivu předpokládá vytvořit u žáka komunikativní schopnost, která by mu dovolila účastnit se informací v daném jazyce v určitých druzích komunikativní činnosti (ústní a písemné, produktivní a receptivní), registrech (adresném — určeném jednomu určitému recipientu, neadresném — určeném určité kategorii nebo skupině lidí) a formách (dialogu, monologu).

Kromě komunikativního cíle, vyplývajícího z obecné funkce jazyka jako prostředku dorozumívání, sleduje výuka jazyků další cíle, důležité pro

---

<sup>1</sup> Srov. E. P. Šubin, Jazyková komunikace a vyučování cizím jazykům, SPN, Praha 1976, s. 274.

formování osobnosti, rozšiřování všeobecného vzdělání.<sup>2</sup> Všechny tyto cíle jsou sekundární, neboť jejich realizace zcela závisí na dosažení cíle primárního (komunikativního). Jestliže jedinec není schopen vzájemně si sdělovat informace v daném jazyce, nemůže vytvořit předpoklady pro realizaci cílů formativních.

Komunikativní cíle výuky cizího jazyka — zvláště u dospělého studujícího — mohou být velmi různé. Závisí na povolání, věku i na osobních zájmech studujícího, tedy na tom, k čemu jedinec cizí jazyk potřebuje. Vědecký pracovník, inženýr, lékař, pracovník společenských nebo státních organizací bude cizí jazyk potřebovat ke čtení odborné literatury, k osobnímu dialogu a dopisování se zahraničními kolegy, k účasti na mezinárodních poradách — ať již v úloze posluchače nebo i přednášejícího. Pracovníci cestovních kanceláří se musí dohovorit o běžných potřebách denního života, podat informace o politicko-ekonomickém životě, kultuře, vzdělání, umění a sportu v zemi, kterou zastupují. Stručně řečeno, pracovníci různých oborů kladou své specifické požadavky na jazykovou komunikaci v cizím jazyce. Každý jedinec zvýší podstatně své komunikativní možnosti a rozšíří svůj všeobecný rozhled i kulturní úroveň, bude-li schopen číst v cizím jazyce krásnou literaturu, noviny i časopisy, hovořit s cizím hostem nebo se zapojit jako turista v cizí zemi do situace denního života, běžných potřeb a kultury nebo dopisovat si se zahraničním přítelem. *Přirozené* komunikativní cíle vyučování cizím jazykům mohou být tedy přesně zformulovány a mohou být i spolehlivým základem racionální organizace výuky. Přihlásí-li se tedy dospělý člověk do jazykového kursu a nemůže přitom vysvětlit, pro jaký komunikativní cíl jazyk potřebuje, nemá valného smyslu, aby se vyučování účastnil, protože výuka nemůže být racionálně organizována.

Na střední škole, v jejímž rámci zůstává budoucí povolání a okruh zájmů žáka neurčitým, je situace odlišná. V rámci učebních osnov je nutno zformulovat *umělé* komunikativní cíle. Tyto cíle musí být stanoveny tak, aby jejich dosažení vytvořilo spolehlivý základ pro další rozvíjení komunikativních schopností v souladu s budoucími potřebami jedince a zároveň mu umožnilo již po ukončení školy účastnit se v určité míře jazykové komunikace v cizím jazyce. V každém případě musí určené komunikativní cíle školního vyučování cizímu jazyku zahrnovat přinejmenším schopnost produkce jednoduchých dialogických a krátkých monologických ústních sdělení v okruhu tematiky denního života, schopnost recepce mluvených a psaných sdělení, schopnost produkce psaných sdělení dostačující pro napsání dopisu zahraničnímu příteli na tematiku běžného života, schopnost recepce psaných sdělení dostačující k porozumění zjednodušených beletristických, společensko-politických a populárně vědeckých textů. Uskutečnění těchto minimálních komunikativních cílů vytvoří všechny nezbytné předpoklady k tomu, aby se komunikativní schopnosti jedince dále rozvíjely žádoucím směrem.

Při stanovení komunikativních cílů výuky jazyka je nutno mít samozřejmě na zřeteli, že existují dva základní stupně ovládnání jazyka — mi-

<sup>2</sup> Blíže viz Čestmír Liškař, Cíl, obsah a metody vyučování cizím jazykům, UJEP, Brno 1974, s. 32.

nimální a maximální, s celou řadou mezistupňů. Komunikativní cíle vyučování cizím jazykům mohou být sice skromné, avšak reálné, musí jich dosáhnout většina žáků.

Komunikativní cíl výuky předurčuje výčet témat, která jsou páteří školních osnov. Posloupnost témat závisí pak na řadě činitelů, především na věku žáků a snadnosti osvojování příslušného jazykového materiálu.

Správné vytyčení cílových a obsahových struktur je jen prvním předpokladem racionální výuky cizího jazyka. Vytvoření podmínek pro nácvik komunikativní činnosti a tím i optimální struktury vyučovacího procesu je nemyslitelné bez adekvátní metodické koncepce vyučování cizím jazykům, v níž kromě faktorů pedagogických a psychologických hraje podstatnou úlohu teorie jazyka. Stručně řečeno, na jednom pólu stojí teorie, které kladou důraz na pamětní osvojování jazykových prostředků a na mechanický dril a které zanedbávají uvědomělý přístup k osvojování jazyka, na opačném pólu stojí teorie, jež zdůrazňují tvořivý a kognitivní faktor při osvojování jazyka a přitom podceňují faktor reproduktivní.<sup>3</sup>

První přístup ve své krajní podobě je charakteristický pro audiolingvální metodu, kterou podrobně popsal R. Lado.<sup>4</sup> Opačný přístup je příznačný pro zastánce tzv. mentalistické teorie, jejíž jádro je obsaženo v pracích N. Chomského.<sup>5</sup>

Zastánci audiolingvální metody opírající se o behaviorismus tvrdí, že dítě musí slyšet nebo vidět větu dříve, než ji může samo vytvořit. Na druhé straně Chomsky, Jakobovits, Miller aj. jsou přesvědčeni, že se člověk neučí jednotlivým řadám slov, nýbrž pravidlům, jak přípustné řady slov vytvářet, že hlavními znaky tohoto užívání jazyka ovládaného pravidly je pružnost a svoboda volby a že tato volba se děje na hlubší úrovni, než jsou povrchové vztahy mezi větami, a konečně že zahrnuje velmi složitý analytický postup, který nejlépe vysvětluje teorie generativní gramatiky. Právě těmito znaky je umožněno a vysvětleno tvůrčí užívání jazyka, který je podle Chomského v podstatě nezávislý na podnětech, je vnitřní, ovládaný pravidly a abstraktní. Osvojování gramatiky se neděje jen zkušeností a cvikem, jak tvrdí behavioristé, nýbrž prostřednictvím intelektuální dispozice (language acquisition device), která je nezbytným předpokladem pro osvojení jazyka a je jednak vlastní pouze člověku jako druhu, jednak společná všem lidem. Podle mentalistů neimituje dítě syntaktické struktury ani je neprocvičuje. Spíše objevuje pravidla, vniká do kódu komunikace dospělých. Proto je osvojení pravidel při učení se jazyku nejdůležitější, ať už jde o jazyk mateřský nebo cizí.<sup>6</sup>

Každý z uvedených směrů má v sobě racionální jádro, jak však ukázala praxe, jde o koncepce jednostranné. Ve světovém měřítku se dochází k závěru, že je užitečné čerpat především z toho, co už zde je, je jen třeba

<sup>3</sup> Podrobně viz Josef Veselý, Reproductivní a kreativní faktor při osvojování cizího jazyka, *Cizí jazyky ve škole*, 1977/78, č. 1.

<sup>4</sup> Robert Lado, *Language Teaching*, New York 1964.

<sup>5</sup> Mentalismem se rozumí uvědomělé získávání vědomostí. Termín běžný v USA, méně v Evropě. Srov. Noam Chomsky, *Syntactic Structures, Aspects of the Theory of Syntax*, The Hague 1957.

<sup>6</sup> Podrobně viz Václav Stehlik, K současné situaci v metodice vyučování cizím jazykům, *Cizí jazyky ve škole*, 1977/78, č. 3.

upravit poměr dílčích složek. Nepokládáme za správné zmenšovat přínos audiolingvální metody pro cizojazyčné vyučování globálním popřením její koncepce. Ani kognitivní teorie, která si činí nárok nahradit teorii audiolingvální, není totiž schopna vyřešit všechny otázky vyučování cizím jazykům. Jestliže přijdeme k závěru, že veškeré jazykové chování nestává z reakcí na podněty, není dílem generalizace, nelze popřít, že tomu tak často je a že tedy veškeré naše vyjadřování nemusí mít nutně tvůrčí charakter. Jestliže se induktivní postup audiolingvální metody neukázal vždy prospěšným, neznamená to, že ho máme neuznávat a nahradit ho zcela dedukcí generativní mluvnice. Ve skutečnosti není audiolingvální teorie s teorií kognitivní v neřešitelném rozporu. Je to rozpor dialektický, vyplývající ze vztahu reproduktivní a tvořivé stránky osvojování cizího jazyka.

Kdykoliv mluvíme, pronášíme buď hotovou výpověď, kterou reprodukuje ze své paměti, nebo tvoříme výpověď pomocí analogie na bázi určité vhodné syntaktické struktury, jejíž znalost je součástí naší jazykové kompetence.<sup>7</sup> Přechodný typ tvoří případy, kdy mluvčí využije polohotového útvaru, který pouze doplní podle potřeby na úplnou výpověď (jsem přesvědčen, že . . .).

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá, že na aktivním využívání jazyka se podílí reprodukce jazykových jevů, které byly mluvčím předtím pamětně osvojeny. Jde o pamětní osvojení slov v základním tvaru (dítě), slovních tvarů (děti), typických lexikálně gramatických spojení (před chvílí), strukturních vzorců (modelových vět), větných celků, které se reprodukují v hotové podobě nebo jen s nepatrnou obměnou, některých pravidel, případně vybraných frazeologismů.

Jestliže mluvíme o tvůrčím momentu v užívání jazyka, máme na mysli to, že mluvčí (pisatel) tvoří při produkci řeči výpovědi, které předtím nikdy nepronášel, nepsal, neslyšel ani nečetl. Z kognitivní teorie vyplývá, že se mají žáci seznamovat, samozřejmě v přiměřené míře, s pravidly o fungování jazyka. Poněvadž však ovládání jazyka je založeno na praktické aplikaci pravidel při jazykové komunikaci, není odřikávání pravidel cílem výuky. K příslušným pravidlům je třeba uvést konkrétní příklady, což je koneckonců dávno vyslovený požadavek J. A. Komenského. Máme-li na mysli kognitivní aspekt při osvojování cizího jazyka, nemůžeme se samozřejmě omezit jen na oblast kompetence v nejužším slova smyslu. Jde nejenom o znalost jazykových prostředků, ale též o jejich tvůrčí využívání v produktivní řečové činnosti. Jinými slovy — jde o vzájemné doplňování momentu mnémického a tvořivého.

Z toho, co bylo řečeno, vyplývá, že teoretickovýkladová složka musí organicky prolínat systémem cvičení. Poněvadž jak učitel, tak autor učebnice nemají fyzickou možnost věnovat příliš mnoho času vysvětlování, chtějí-li dosáhnout realizace komunikativních cílů výuky za tu relativně krátkou dobu, kterou mají k dispozici, komentujeme převážně jevy, které jsou cizí mateřskému jazyku žáka. Přitom se snažíme vycházet z poznatků komparativní lingvistiky, tak jak je formuloval např. Pražský lingvistický

<sup>7</sup> Srov. L. V. Ščerba, *Prepodavaniye inostrannyh jazykov v srednej škole*, Moskva 1947, s. 66.

kroužek. Využití výhod aplikace komparativní lingvistiky ve vyučování cizím jazykům samozřejmě neznamená, že místo vyučování jazyku bychom se zabývali rozhovorem o jazyce. Tuto tendenci mívají často mladí učitelé — filologové. Pro ně platí zásada, že se musí uvědoměle snažit o to, aby se v hodině vyhýbali zbytečnému teoretizování. I srovnávání jevů a struktur cizího jazyka a jazyka mateřského musí sloužit komunikativnímu cíli.

Pokud jde o otázku, zda je účelné podávat výklady a komentáře ve školním vyučování v mateřském nebo cizím jazyce, je nutné si uvědomit, že podstatný je obsah vysvětlení, které musí být maximálně jednoduché a působivé. Proto se kloníme k názoru, že vysvětlovat jevy cizího jazyka je lépe v jazyce mateřském než cizím. Praxe ukazuje, že snaha přinutit žáka používat speciální lingvistické terminologie v témž jazyce, jemuž se učí, není produktivním využíváním učební doby. Přitom je užitečné se zamyslet nad únosností stále tradovaného názoru daného ostatně některými osnovami nebo metodickými pokyny, že „učivo zvládnou žáci převážně na základě práce ve škole“. Domníváme se, že vzhledem k náročnosti jazykového vyučování na čas je dobře možné přenést část vysvětlení na samostatné studium, je-li dotyčný komentář spolehlivě a srozumitelně vysvětlen v učebnicích.

Vztah teoretickovýkladové složky a cvičení není jediným kritériem, které určuje strukturu vyučovací hodiny. Neméně důležitá je i otázka místa a vzájemného vztahu řečových dovedností — poslechu, hovoru, čtení a psaní. Není třeba skrývat, že jde o otázku značně složitou a v metodické literatuře mnohokrát diskutovanou. Obecně platí, že pouze receptivní řečové dovednosti jsou plně autonomní, kdežto produktivní se o ně opírají. Proto je třeba v struktuře vyučování dodržovat předstih v osvojování receptivních řečových dovedností před produktivními. Je to celkem přirozený jev, neboť každý znak a každý model, dříve než je uveden do produktivní komunikativní schopnosti, musí být osvojen receptivně. To se týká mluveného i psaného jazykového materiálu. Mluvený znak nebo model určený k osvojení v mluvení musí být předem osvojen v poslechu a psané jednotky se zase osvojují zpočátku v tichém čtení a teprve potom v psaní.

Nemusíme zdůrazňovat, že pouze část materiálu osvojovaného v receptivních řečových dovednostech později přechází do produktivních. Rozsah materiálu, který žák ovládá receptivně, bude tedy v jakémkoliv stadiu výuky převyšovat materiál, který žák užívá produktivně. Naším úkolem bude co nejrationálněji rozdělit učivo osvojované receptivně a produktivně a zvolit optimální postupy předstihu ve struktuře vyučování v jeho různých stádiích.

Na strukturu vyučování nemůže být bez vlivu i vzájemný vztah mezi prací žáků ve třídě a samostatnou prací doma. Racionální řešení tohoto problému spočívá v tom, že se budeme řídit zásadou; nechť je práce ve škole věnována těm činnostem, které žák nemůže vykonávat v domácí přípravě, nechť je domácí příprava věnována těm činnostem, které pro svou individuálnost nemusí být prováděny v třídním kolektivu za účasti učitele. Naše škola není školou celodenní, ani nemá k dispozici tolik hodin pro vyučování cizím jazykům, aby se mohla vzdát požadavku řádné domácí

přípravy. Přitom nejde jen o ústní a písemné procvičování jazykových prostředků a jiné činnosti spojené s paměťovým učením, ale i o vytvoření podmínek pro samostatnou práci žáků s audiofonní technikou. Na ni přeneseme reproduktivní cvičení ve smyslu uvedeném na počátku této studie. Nepodaří-li se nám takové podmínky vytvořit, zužujeme prostor pro cvičení vyžadující tvůrčí moment při osvojování cizího jazyka, jehož vyvrcholením jsou cvičení v samostatném nepřipraveném projevu. Návuk takového projevu vyžaduje totiž bezpodmínečně aktivní účast učitele.

Ztotožníme-li se s tezí, že termín vyučování jazykům má být interpretován jako návuk komunikativní činnosti v daném jazyce, a vezmeme-li na vědomí faktory, které určují strukturu vyučování, bude pro nás snazší rozhodnout se pro adekvátní výběr vyučovací formy v té či oné etapě vyučovacího procesu. Na jednotlivé typy vyučovacích hodin odrážející fáze didaktického procesu — uvádění nového učiva, procvičování nového učiva, opakování a zobecňování učiva, prověřování vědomostí a dovedností — se nebudeme dívat jako na etapy od sebe odtržené, ale navzájem se prolínající. Nebudeme se bát inovací zaváděných v nejrozšířenějším a organizačně nejustálenějším typu hodiny v cizojazyčném vyučování — ve smíšené neboli komplexní hodině zahrnující v jedné časové jednotce prakticky všechny zmíněné fáze vyučovacího procesu. Ve světle současných názorů o podstatě osvojování cizího jazyka přijdeme k poznání, že je na místě přehodnotit vztah mezi uváděním nového učiva a jeho procvičováním. Uvádění nového učiva je funkční pouze tehdy, je-li spojeno s jeho procvičováním, které se stává hlavním prvkem hodiny. Žáci tu nejsou jen pasivními posluchači; naopak, jsou zapojeni aktivně do práce. Rovněž prověřování není již výhradně samostatnou částí hodiny, i když stále plní svou důležitou úlohu. Prolíná celou vyučovací jednotkou a je prakticky spojeno s osvojováním nových vědomostí a dovedností v podobě zpětné vazby. Splynutí těchto dvou prvků pomáhá žákům v tom, aby navázali vědomosti dříve získané na vědomosti nové a aby tak hlouběji učivo pochopili. Takto koncipovaná struktura vyučovací hodiny poskytuje velké možnosti pro využití tvořivých vyučovacích postupů.

## СТРУКТУРА ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ И ЯЗЫКОВАЯ КОММУНИКАЦИЯ

Настоящая статья посвящена проблематике психологических, лингвистических и педагогических факторов, оказывающих тем или иным способом влияние на структуру обучения иностранным языкам. Вопреки всем возможным взглядам относительно целей и задач обучения иностранным языкам, процесс освоения иностранного языка является коммуникативным актом, вытекающим из наших практических и психических потребностей — желания быть понятным и понять других. В современных социально-экономических условиях обучение иностранным языкам необходимо понимать еще шире, а именно, как способность принимать и передавать информации самого различного рода. Для осуществления коммуникативной цели необходимо, однако, создать рационально организованную структуру обучения иностранным языкам, которая, в свою очередь, обусловлена применением подходящих методических приемов.

## **DIE STRUKTUR DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS UND DIE SPRACHLICHE KOMMUNIKATION**

Der vorliegende Aufsatz befaßt sich mit der Problematik der auf die Struktur des Fremdsprachenunterrichts einwirkenden psychologischen, linguistischen und pädagogischen Faktoren. Trotz verschiedener Ansichten über die Ziele und Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts, ist der Prozeß der Aneignung der Fremdsprache vor allem ein kommunikativer Akt, der mit unseren praktischen und geistigen Bedürfnissen im Einklang steht: wir wollen, daß wir verstanden werden und wollen auch andere verstehen. Unter jetzigen sozialpolitischen Bedingungen ist der Fremdsprachenunterricht noch breiter aufzufassen — als Fähigkeit Informationen verschiedener Art aufzunehmen und weiterzugeben. Die Realisierung des kommunikativen Zieles erfordert jedoch eine rationell organisierte Struktur des Fremdsprachenunterrichts, die wiederum durch Anwendung eines wohlüberlegten methodischen Verfahrens bedingt ist.

