

ČESTMÍR LIŠKAŘ

DIE BESTREBUNGEN NACH MODERNISIERUNG DES SPRACHUNTERRICHTES IN WESTEUROPA UND IN DEN VEREINIGTEN STAATEN

Die Bestrebungen nach Intensivierung des Sprachunterrichtes in Westeuropa und in den Vereinigten Staaten während der letzten 20 Jahre finden ihre Erklärung in dem Bemühen, den dringenden Anforderungen der modernen Zeit zu entsprechen. Der unmittelbare Grund, die Lehrmethoden in den Vereinigten Staaten zu ändern, war die Teilnahme der USA am zweiten Weltkrieg. Der Krieg traf die Armee in sprachlicher Hinsicht völlig unvorbereitet an. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, Tausende von Angehörigen der bewaffneten Streitkräfte schnell in der Kenntnis fremder Sprachen, sowohl der europäischen als auch der asiatischen, auszubilden. Es zeigte sich deutlich, dass die bisherigen, für den Unterricht von klassischen Sprachen charakteristischen traditionellen Formen nicht mehr ausreichten um eine angemessene Verständigung mit Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften zu gewährleisten. Die von der Regierung mobilisierten amerikanischen Linguisten arbeiteten ein den Kriegsanforderungen entsprechendes Programm für ein intensives Fremdsprachenstudium aus.

Eines der Grundprinzipien, welches die amerikanischen Linguisten aufgestellt hatten, war der Grundsatz, man müsse von der gesprochenen Sprache und nicht von der geschriebenen ausgehen. Der Studierende soll also zunächst das gesprochene Wort verstehen und selbst sprechen lernen, dann erst schreiben. Ein weiterer wichtiger Grundsatz besagt, dass von einem geborenen Angehörigen der betreffenden Sprachgemeinschaft ausgegangen werden soll, um eine fremde Sprache zu erlernen.¹ Dazu soll noch auf die Überzeugung hingewirkt werden, dass die Sprache ein Komplex von Gewohnheiten ist, die der Studierende nur durch ständige Wiederholung, Übung und Drill erwerben kann. Darum wurden im Kriege von den amerikanischen Behörden Ausländer gewonnen, die in ihrer eigenen Sprache die Soldaten unter Aufsicht amerikanischer Professoren und unter ständigem Drill unterrichteten. Diese Unterrichtsart war in den vierziger Jahren für die meisten militärischen Lehranstalten der USA typisch. Für die Militärlager jenseits des Ozeans wurde inzwischen ein anderer Unterrichtstyp eingeführt. Die Stimmen Einheimischer wurden auf Magnettonbänder aufgenommen, später wurden Kabinen für den Selbstunterricht eingeführt. Nach diesen Grundsätzen entwickelte sich eine völlig neue Konzeption des Fremdsprachenunterrichtes, die zunächst als „amerikanische Methode“, später „audiolinguale“ Methode bekannt wurde.

Während in den USA die Konzeption des Fremdsprachenunterrichtes mit militärischen Beweggründen motiviert wurde, waren in Westeuropa offenbar Gründe

der fortschreitenden Integration der westeuropäischen Staaten ein Anlass dazu, den Effektwert des bisherigen Fremdsprachenunterrichtes zu erwägen. In den einzelnen Staaten nimmt die Zahl der Angehörigen anderer Sprachgemeinschaften immer zu. Man rechnet mit der Möglichkeit, dass eines Tages ein italienischer Ingenieur Seite an Seite mit einem französischen, deutschen, holländischen Mechaniker arbeiten werde. Dieser Tatsache können wir ein allmähliches Zurücktreten der traditionellen Methoden zugunsten neuer Methoden, so vor allem der audio-lingualen und audiovisuellen zuschreiben, die sowohl durch ihre Methode als auch durch ihr Ziel mehr den heutigen Bedürfnissen der Bevölkerung entsprechen.

In letzter Zeit tritt in Westeuropa und in den USA das Bestreben nach Modernisierung des Fremdsprachenunterrichtes in den Vordergrund des Interesses nicht nur von Fachkreisen, die sich vor allem mit dem intensiven Unterricht von Erwachsenen befassen, sondern auch einer breiten Lehreröffentlichkeit. Die Pädagogen suchen immer mehr Möglichkeiten, die Grundsätze des modernen Unterrichtes unter den üblichen Schulbedingungen anzuwenden. Von dem Bestreben, den Sprachunterricht an den Schulen den notwendigen Zeitbedürfnissen anzupassen, zeugt die ständig wachsende Zahl der wissenschaftlichen Beratungen, internationalen Konferenzen, die unter der Schirmherrschaft der UNESCO² und anderer Organisationen stattfinden. Eine wichtige Konferenz vom Standpunkte der Anwendung neuer Richtungen in der Schulpraxis war die Internationale Konferenz „Moderner Fremdsprachenunterricht“, die im September 1964 in Berlin stattfand.³ Als Resultat dieser Konferenz und anderer wissenschaftlicher Sitzungen, aus behördlichen Nachrichten und offiziellen Publikationen ergibt sich eine gewisse Übereinstimmung der Ansichten über die Konzeption des Sprachunterrichtes nach modernen Grundsätzen. Doch für ihre Einführung in die Schulsysteme sind offenbar nicht immer die gleichen günstigen Bedingungen vorhanden.

Was die Ziele des Sprachunterrichtes betrifft, so äussert sich das Bestreben, möglichst allen Kindern, und zwar in frühem Alter, eine Grundausbildung in fremden Sprachen angedeihen zu lassen. Vor allem sind es methodische Aspekte, die dafür sprechen, diese Forderung zu verwirklichen. So beweist P. W. Kahl⁴ nach den Erfahrungen der Hamburger Schulen, dass diejenigen Kinder, die mit dem englischen Sprachunterricht schon in jüngeren Jahren beginnen, einen beträchtlichen Vorsprung vor solchen Kindern haben, die das erst in späterem Alter tun. Die Unterschiede äussern sich besonders in der Aussprache. E. S. Randall,⁵ der sich auf Psychologen beruft, gelangt ebenfalls zu der Schlussfolgerung, dass das jüngere Alter der Schüler ideal für das Lernen von fremden Sprachen ist. Kinder ahmen in diesem Alter leicht nach. Darum wurde auch in den Vereinigten Staaten der Fremdsprachenunterricht in die Anfangslehrgänge der Schule eingeführt.⁶

Bei den Entscheidungsmöglichkeiten der Wahl einer fremden Sprache ist der Standpunkt H. Bruneders⁷ für den gegenwärtigen Stand kennzeichnend. Von den europäischen Sprachen empfiehlt er Englisch, Französisch, Deutsch, Russisch und Spanisch, von den nichteuropäischen Arabisch, Hindustanisch, später Japanisch und Chinesisch. Aus einer dieser 9 Sprachen wäre es dann erforderlich, eine wirkliche Weltsprache zu bilden. Bruneder schlägt vor, dass durch Vermittlung der UNESCO oder anderer Organisationen an allen Schulen eine der Westsprachen, am besten Englisch, als Pflichtgegenstand eingeführt werde, an den höheren Schultypen noch zusätzlich eine weitere Sprache. Mit allen Mitteln sollte das

Niveau der Kenntnisse in einer Pflichtsprache auf dem Niveau der „Verkehrssprache“ gesichert werden. Darunter ist ein solches Niveau zu verstehen, das es ermöglicht, sich überall auf der Welt im täglichen Verkehr zu verständigen, und zwar nicht nur der Engländer mit dem Deutschen, sondern auch der Deutsche mit dem Japaner. An den Oberschulen müssen als Endziel die Sprachkenntnisse das Niveau der „Kultursprache“ erreichen, welche es den Studierenden ermöglicht, über die Literatur die Kultur eines anderen Volkes kennen zu lernen.

Die Grundkonzeption der Weltsprache als universelles Verständigungsmittel ist gewiss beachtenswert. Man darf jedoch nicht vergessen, dass die Pädagogen in Westeuropa den Wert des Englischen, besonders seine kommunikative Funktion im alltäglichen Leben vom Standpunkt der Gesellschaft beurteilen, in der sie leben. Es ist nicht natürlich anzunehmen, dass dieser Standpunkt in bezug auf das Schulwesen anderer Staaten geltend gemacht werden kann, die von den Integrationsbestrebungen Westeuropas nicht beeinflusst sind und bei der Wahl der Pflichtsprache sich nach dem Mass der wirtschaftlichen und politischen Zusammenarbeit mit dem Staate richten, dessen Sprache zu den meistverwendeten zählt. Sollte die englische Sprache auf Grund irgendeines internationalen Abkommens als Einheitssprache für den Weltverkehr anerkannt werden, so wäre dann in den Ländern, die ausserhalb des lebendigen persönlichen Verkehrs mit der Englisch sprechenden Bevölkerung stehen, die Forderung angebracht, des Englischen auf einem Niveau mächtig zu sein, das eine erfolgreiche technische, kulturelle und wissenschaftliche Mitarbeit ermöglicht. Es wäre dann von den spezifischen Bedingungen der einzelnen Länder abhängig, welchen Platz eine solche Weltsprache in der Struktur des Schulsystems einnehmen würde.

Auf dem Gebiete der *Methodik* tritt deutlich die Methode der Satzmodelle in den Vordergrund, wie sie aus den Arbeiten A. S. Hornbys und H. E. Palmers⁸ und in den USA aus den Pionierarbeiten von R. Lado bekannt sind.⁹ P. W. Kahl⁴ würdigt die Nützlichkeit von Satzmodellen besonders am Anfang der Ausbildung. Nicht nur rein linguistische Gründe sprechen dafür, sondern auch der Umstand, dass sie geeigneter für weniger begabte Schüler sind. Sie eignen sich eine Sprache mit Hilfe von Satzmodellen leichter an als durch den traditionellen grammatischen Vorgang, der zu grösserer Logizität zwingt. Demgegenüber vertritt H. Röhr¹⁰ die Ansicht, dass man sich auf der Mittelstufe nicht mehr mit einer mechanischen Transformation zufriedengeben kann. Der Schüler muss fühlen, dass hier Anforderungen an seine Intelligenz gestellt werden, was ein anderes Verfahren verlangt. Desgleichen führt W. Egli¹¹ an, dass ein Grossteil der erwachsenen Studenten eine Kombination der Methode von Satzmodellen mit traditioneller Grammatik fordert.

Als amerikanischer Beitrag zum modernen Fremdsprachenunterricht wird das audiolinguale Verfahren betrachtet, das sich auf die früheren Grundsätze der amerikanischen Linguistik stützt. Dieses Verfahren, neuerdings von N. Brooks¹² ausgearbeitet, ändert die Reihenfolge der Gewohnheiten von dem früher üblichen Schema Lesen-Schreiben-Hören-Sprechen in das Schema Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben um. Die Grundlage bilden Hören-Sprechen, zum Lesen und Schreiben soll man erst nach Beherrschung der Hör- und Sprechfertigkeiten übergehen. Beim Lernen der Grammatik werden Muster und Analogien der Analyse und Erklärungen vorgezogen. Die Fertigkeiten im verstehenden Hören und Sprechen entwickeln sich durch kleine Dosen von authentischem Material, das bis zur völligen Beherrschung gedrillt wird. Die amerikanische Schule der Gegenwart

stellt sich damit sowohl gegen die klassische Methode in ihrer extremen Form, welche Wert auf die Beherrschung von grammatischen Regeln legt, als auch gegen die Bestrebungen, der „freien Konversation“ Geltung zu verschaffen, für die die unter dem Namen „Natural School“ bekannte „direkte Methode“ charakteristisch war.¹³

Das audiolinguale Verfahren kommt in *Sprachlaboratorien* gut zur Geltung und ihre Zahl wächst beständig in der ganzen Welt. Da es bisher nicht genug Erfahrungen mit der Arbeit in diesen neuzeitlichen elektronischen Einrichtungen gibt und da wegen der kurzen Zeitdauer ihrer Anwendung die Unterrichtsergebnisse in weiterem Massstab nicht bekannt sind, widmen begreiflicherweise die Pädagogen der Problematik der Sprachlaboratorien grosse Aufmerksamkeit. Es handelt sich um einen umfassenden Komplex von Fragen, die das Wesen des Unterrichts mit Hilfe von Maschinen, die Ausarbeitung von Programmen in den Sprachlaboratorien und nicht zuletzt auch die organisatorischen Massnahmen betreffen, welche entsprechend den modernen Anforderungen einen Umbau des Sprachunterrichtes ermöglichen. Was die grundsätzliche Frage betrifft, ob Laboreinrichtungen verwendet werden sollen oder nicht, muss man mit Argumenten „für“ und „wider“ rechnen, So führt W. Fischer¹⁴ an, dass die Gegner technischer Einrichtungen beim Fremdsprachenunterricht immer eine „menschliche Entfremdung“ befürchten werden. Ein überzeugendes Argument für die Einführung neuer Technik wären markante didaktische Vorzüge des modernen Sprachunterrichtes vor dem Unterricht mit traditionellen Methoden. Ein derartig ausgeprägter Vorzug der Sprachlaboratorien im Vergleich zum Unterricht ohne Laboratorien müsste allerdings erst auf experimenteller Grundlage bewiesen werden. Experimentalbeweise gibt es jedoch wenig. An der „Pädagogischen Hochschule“ in West-Berlin nahmen P. Doyé und A. Schröder¹⁵ eine Reihe von Experimenten vor. Im Jahre 1964 unternahm P. Doyé¹⁶ an 2 West-Berliner Mittelschulen (Oberschule technischen Zweiges) einen Vergleich der konventionellen Unterrichtsform mit der Form im Laboratorium nach dem Muster, welches R. Lado¹⁷ als „Kontrolltyp des Experimentes“ (the control type of experiment) bezeichnete. Auch wenn das Experiment für das Sprachlaboratorium günstig ausfiel, sieht selbst Doyé die Schwierigkeiten eines solchen Experimentes ein. Soll ein Experiment objektiven Wert aufweisen, muss es am gleichen Material und vom gleichen Lehrer durchgeführt werden (im angeführten Fall war es der schwedische Kurs für Französisch „Franska i bild, tal, text“.¹⁸ Für einen Lehrer ist es jedoch schwierig, objektiv nach beiden Methoden zu unterrichten, sobald er sich innerlich schon für eine Methode entschlossen hat. Trotzdem ist Fischer überzeugt, dass das Sprachlaboratorium und der programmierte Unterricht eine Revolution im Unterrichtssystem verursachen können, wenn wir uns von den traditionellen Grundsätzen des bisherigen Unterrichtes lösen. Dabei vertritt er die Ansicht, dass im Sprachlaboratorium nicht nur die audio-orale, sondern auch die Ausbildung im Schreiben gepflegt werden sollte. Gegen die Argumente der Gegner des Sprachlaboratoriums, dass es mit der Anwendung der Technik zu einer „menschlichen Entfremdung“ in der Erziehungsarbeit kommt, stellt er die klare Forderung, dass mechanische Einrichtungen den Lehrer niemals ersetzen dürfen, ihn aber anstrengender Routinearbeit entheben. Einen ähnlichen Standpunkt vertreten auch E. M. Stack¹⁹ und andere seriöse Propagandisten des Labor-Unterrichtes.²⁰

Gegen die Einwände der Vertreter der „Natural School“, dass im Sprachlaboratorium keine „freie Konversation“ geübt werden kann, führt Fischer an, dass

selbst nach der Auffassung der „Natural School“ durch freie Konversation keine positiven Ergebnisse erreicht wurden. Der Standpunkt der Vertreter der direkten Methode im weitesten Sinne des Wortes beruht auf der irrigen Meinung, der Student könne sich frei ausdrücken, ohne sich vorher den Mechanismus der Sprache angeeignet zu haben. Damit wird dem Sprachlaboratorium sein Platz im Sprachunterricht zuerkannt. Es handelt sich vor allem um das Einüben von sprachlichen Grundfertigkeiten, die mit den traditionellen Methoden kombiniert werden sollten, allerdings unter anderen Bedingungen und anderen Organisationsverhältnissen des Unterrichtsprozesses. Der Laborunterricht ermöglicht eine bisher ungeahnte individuelle Arbeitsentfaltung und Aktivität der Schüler. Die Differenzierung, die eine notwendige Folgerung des Sprachunterrichtes im Laboratorium ist, erfordert eine Teilung der Klassen in Gruppen, einen elastischeren Lehr- und Prüfungsplan.

Die Notwendigkeit, bei der Einführung neuer Technik den Lehrplan zu verändern, beweist auch die unlängst in den USA vorgenommene Studie, die unter dem Namen „Keating Report“ bekannt ist.²¹ Der Bericht führt an, dass an den mit Laboratorien ausgestatteten Schulen keine wesentlichen Veränderungen in der Organisation des Sprachunterrichtes stattfanden. Es ist daher nicht verwunderlich, dass die Resultate des Sprachunterrichtes den Erwartungen nicht entsprechen. Darum empfiehlt Trump²² den Sprachunterricht in 4–8wöchigen Zeitabschnitten zu organisieren. Jeder Abschnitt sollte ein selbständiges Ganzes mit in sich geschlossenem Programm darstellen und mit einer Prüfung abschliessen. Dabei könnten die Schüler zu grossen Gruppen (50 und mehr) zusammengefasst werden, falls eine solche grössere Gruppe zweckmässig sein sollte. Es handelt sich um den Unterrichtsteil, der Erklärungen zum Lehrstoff und Anleitungen zu selbständiger Arbeit bringt, mit der Kultur des der Sprache entsprechenden Landes bekannt macht etc. Für das selbständige Studium ist das Laboratorium bzw. ein Arbeitszirkel am geeignetsten. Beim selbständigen Studium genügt die Aufsicht und Hilfe der Assistenten. Die dritte Organisationsform sollten Diskussionszirkel mit maximal 15 Schülern sein. Diese Zirkel sollen dazu dienen, das Endziel des Sprachunterrichtes zu erreichen, d. h. auf Grund von Kenntnissen, die in grossen Gruppen erreicht wurden, und auf Grund von Gewohnheiten, die durch selbständige Laborarbeit gewonnen wurden, sich frei ausdrücken zu können. Eine derartige Organisation des Unterrichtsprozesses erfordert auch einen operativen Stundenplan. In den USA verursacht die Einführung des operativen Stundenplanes keine besonderen Schwierigkeiten. Die meisten Schulen wählen eine grössere Zahl von kleineren Einheiten (15–20 Min.), die gewöhnlich „Moduls“ genannt werden und den Erfordernissen nach zu grösseren Einheiten zusammengezogen werden können. Die Einheit für grössere Gruppen von Schülern bilden dann 2–3 Moduls, für die Laborarbeit kann auch 1 Modul ausreichend sein. Eine weitere Möglichkeit des operativen Stundenplans besteht darin, die Zeit in den von den Schülern auszuführenden Pflichtteil und in den Teil, den sie nach eigener Wahl verwenden wollen, aufzuteilen. Den Pflichtteil bestimmt der Lehrer, den Wahlteil ein Schüler.

An unseren und überhaupt an den europäischen Schulen, die sich um ein festes System des Unterrichts- und Erziehungsprozesses bemühen, ist eine solche Einteilung des Stundenplanes nicht üblich. Offenbar aber wird die Einführung von neuen Labormethoden, die sich auf ein selbständiges Studium stützen, unerlässlich eine gewisse Revision des bisherigen Lehr- und Prüfungsplanes erfordern.

Andererseits ist das Potential des Sprachlaboratoriums nicht allein auf das selbständige Studium beschränkt, selbst wenn es ursprünglich dazu bestimmt ist. Das Sprachlaboratorium soll auch dazu dienen, dass sich der Schüler daran gewöhnt, rasch auf exponierte Anregungen zu reagieren. In diesem Fall ist es sogar vorteilhaft, dass die für die Reaktion nötige Zeit nicht der Willkür des Schülers überlassen bleibt. Dabei kann die durch unterschiedliche Begabung, spätere Aufnahme des Unterrichtes usw. verursachte ungleiche Reaktionsfähigkeit der Schüler mit einem Mehrkanalsystem gelöst werden.²³

Als Grundform des *Programmierens* dient im Fremdsprachenunterricht der Skinnersche Grundsatz des linearen Vorgehens, und zwar in seiner ursprünglichen als auch modifizierten Version. Die Vertreter des ursprünglichen Skinnerschen Verfahrens $s + 2r$ (stimulus-response-reinforcement), beweisen, dass beim Einüben jedweder Sprachäußerung die letzte Stimme die des Lehrers sein soll, weil der letzte Eindruck am stärksten wirkt. Wie Dixson und Boggs²⁴ anführen, kann das Vier-Phasen-Verfahren bei Leseübungen Störungen in der Kontinuität der Lektüre verursachen. J. Rohrer²⁵ begründet die Erweiterung des Drei-Phasen-Verfahrens auf das Vier-Phasen-Verfahren $s + 3r$ (stimulus-response-reinforcement-repetition) mit der Notwendigkeit die Fixationsphase zu stärken. Beim Einüben schwieriger grammatischer Strukturen zieht er auch das Schema $s + 5r$ in Erwägung, das er besonders im Anfangsstadium empfiehlt, da er voraussetzt, dass durch die Stimulationswirkung häufiger Fehler der Eindruck der Eintönigkeit verhindert werden kann, der das angeführte Schema sonst ausgesetzt ist. Allgemein wird das Vier-Phasen-Verfahren als hinreichend angesehen. Das Programmieren nach den Grundsätzen Pressseys und Crowders, wobei die Möglichkeit besteht, die richtige Antwort selbst zu wählen, wird für den Sprachunterricht für weniger geeignet und anwendbar gehalten.

Manche Pädagogen verhalten sich reserviert gegenüber den Programmen, deren Ziel in der komplexen Einübung aller Fertigkeiten beruht (complex-skill programmes). K. Bung²⁶ schlägt vor, die Programme so zusammenzustellen, dass die Fertigkeiten einzeln bewältigt werden können (single-skill programmes). Seinen Vorschlag begründet er damit, dass die einzelnen Fertigkeiten verschiedene Anstrengung und Zeit erfordern. Darum sollte das Ziel des Programms enger begrenzt werden. Daraus folgt, dass der programmierte Unterricht besonders für die Studenten vorteilhaft ist, die sich ein enges Studienziel gesetzt haben. Dagegen behauptet G. Newmark²⁷ auf Grund eines Experimentes, dass die Übungen, die ein gleichzeitiges Einüben aller Fertigkeiten erfordern, für manche Studenten einen Zeitverlust bedeuten. Ein Schüler, der das Schreiben nicht bewältigt, demgegenüber aber die übrigen Fertigkeiten, kann sich mit dem Programm beschäftigen, das dem Schreiben gewidmet ist. H. Röhr empfiehlt den programmierten Unterricht zum Einüben schwierigerer oder typischer Erscheinungen in der Sprache anzuwenden. Die Ansicht Röhrs stimmt mit der Tendenz überein, die unseren Bedingungen entsprechend an Bedeutung gewinnt: nicht alles mit Programmieren lösen, sondern nur jene Partien, die die wichtigsten, häufigsten, evtl. schwierigsten sind.²⁸

Ein eindeutiger Standpunkt zum komplexen Programmieren könnte derzeit nicht als verantwortlich gewertet werden. Es fehlt an Erfahrungen und Material, um die Wirksamkeit auf mehreren Arbeitsplätzen überprüfen zu können. Die Einwände gegen das komplexe Einüben aller sprachlichen Fertigkeiten sind im Sinne des programmierten Unterrichtes so aufzufassen, dass die Ziel-

fertigkeiten nicht gleichzeitig einzuüben sind, sondern parallel, da sonst die Grundsätze des Programmierens störend beeinflusst werden könnten. Bisher ist aber experimental nicht bestätigt, in welcher Folge das parallele Einüben der einzelnen Fertigkeiten verlaufen soll. Die an den Hochschulen gewonnenen Erfahrungen in der DDR (z. B. an der Humboldt-Universität in Berlin, am Pädagogischen Institut in Leipzig) bestätigen, dass der auf ein engeres Ziel (gewöhnlich Phonetik) eingestellte programmierte Unterricht einerseits am wenigsten riskant ist, andererseits anregende Resultate bringt.

Was die *audiovisuelle Methode* betrifft, die von der Organisation CREDIF (Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français) ausgearbeitet wurde, liegen vorläufig keine Beweise vor, dass sie einen breiteren Geltungsbe- reich unter den üblichen Schulbedingungen gefunden hätte. Wie der bekannte Kurs „Voix et Images de France“, so sind auch seine verschiedenen Modifikationen vor allem für den Unterricht mit Erwachsenen bestimmt. Der erste audiovisuelle Kurs für die Schuljugend, der unter der Bezeichnung „Tavor System“²⁸ bekannt geworden ist und in Grossbritannien ausgearbeitet wurde, wie auch weitere Kurse, die versuchsweise an einigen westeuropäischen Schulen eingeführt wurden, be- finden sich vorläufig in der Phase der Erprobung.

Wenn wir die Tendenzen zusammenfassen, die sich in der letzten Zeit in dem Bestreben äussern, den Fremdsprachenunterricht im Westen zu intensivieren, können wir beobachten, dass in der pädagogischen Bewegung für den Einsatz neuester Methoden in den USA oft vorherrschend „Ultra-Modernisten“ mit allzu optimistischen Ansichten bezüglich der Ausnutzungsmöglichkeiten der modernen Technik auftreten. Diese Ansichten ergeben sich aus dem Bemühen, alles das ein- zuzuholen, was in der Vorkriegszeit versäumt wurde, da dem Fremdsprachenunter- richt beiweitem keine so grosse Wichtigkeit beigemessen wurde wie heute. Für Europa mit seiner entwickelten Tradition im Fremdsprachenunterricht ist dem- gegenüber die Unzufriedenheit mit dem bisherigen Sprachunterricht, der den modernen Anforderungen der Zeit nicht entspricht, charakteristisch, andererseits ist es die Verlegenheit und die mit ihr verbundene Unentschlossenheit, von der traditionellen Art des Unterrichts abzugehen, wenn die neuen Unterrichtsmetho- den mit modernen technischen Mitteln erst im Stadium der Überprüfung sind und ihre Wirksamkeit sich vorläufig nicht in einem solchen Massenausmass äussert, um zu oft kostspieligen Investitionen zu berechtigen, welche der neuen Auffassung nach der Unterricht mit technischer Ausstattung erfordert. Eines steht jedoch fest, dass sowohl Westeuropa als auch die Vereinigten Staaten unter dem Druck des Jahrhunderts der Techniker, Wissenschaftler und Militärs stehen, die der Stellungnahme zur Sprache als einem Mittel gesellschaftlichen Kontaktes und der Übertragung von Informationen vor der nationalen repräsentativen Funktion der Sprache Vorzug geben. In Verbindung damit hängen die Ansprüche der Spra- che auf Genauigkeit, Einfachheit und Regelmässigkeit mit den Ansprüchen auf Wirtschaftlichkeit in den Methoden der Sprachaneignung eng zusammen.

Übersetzt von Č. Liškai

ANMERKUNGEN

- ¹ Vergleiche mit Artikel von V. Fried „O některých zásadách aplikace jazykovědy na vyučování cizím jazykům“, *Cizí jazyky ve škole*, 1964/65, Nr. 2.
- ² Siehe Sammelband von Reden und Aufsätzen vom Internationalen Seminar auf Ceylon „*The Teaching of Modern Languages*“, UNESCO, Paris 1955, 2. Ausgabe 1958..
- ³ Siehe Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching - Papers and Reports of Groups and Committees*“, veröffentlicht von der Pädagogischen Arbeitsstelle und dem Sekr. des Pädagogischen Zentrums, Berlin 1964.
- ⁴ P. W. Kahl, Der Hamburger Schulversuch „*Englisch für alle Volksschüler*“, Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ⁵ E. S. Randall, *The Use of Television in the FLES Program*, ebenda.
- ⁶ Der Fremdsprachenunterricht an den Elementarschulen wird in den USA allgemein mit FLES bezeichnet (Foreign Language in the Elementary School). Vergl. Nelson Brooks, *Language and Language Learning*, New York 1961, S. 110–136.
- ⁷ H. Bruneder, *How to Adapt Modern Language Teaching to the Needs of our Time*, Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ⁸ A. S. Hornby, *The Teaching of Structural Words and Sentence Patterns*, Stage 1–3, Oxford University Press, London 1959.
H. E. Palmer, *English Practice Books* — New Method Series, Books 1–3, London 1938, 1960, 1962.
- ⁹ R. Lado, *English Sentence Patterns, English Pattern Practices*, Ann Arbor, Michigan, USA, 1960.
- ¹⁰ H. Röhr, *Creating a Modern English Course for Secondary Schools-Considerations and Problems*, Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ¹¹ W. Egli, *Some Linguistic Aspects of Programming English as a Foreign Language*, ebenda.
- ¹² N. Brooks, *Language and Language Learning (Theory and Practice)*, New York 1960, 1961, 1964. Das Buch erschien im Zusammenhang mit dem audiolingualen Material (A – LM) für Mittelschulen. Auf S. 16–18, 20, 23–24, 73, 171, 201 (Ausg. 1961) führt Brooks das Einsetzen audiolingualer Aspekte der Sprache in den gesamten didaktischen Prozess an.
- ¹³ Vergl. Analyse „*Natural School*“ in Arbeit von I. Morris „*The Teaching of English as a Second Language*“, London 1947, S. 73–76.
- ¹⁴ W. Fischer, *A New Theory Concerning Modern Language Teaching*, Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ¹⁵ A. Schröder, *Versuche beim Englischunterricht im Sprachlabor*, Zeitschrift „*Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*“, Berlin 1964, Nr. 2.
- ¹⁶ P. Doyé, *Teaching French with and without the Language Laboratory*, Sammelband „*International Conference on Modern Language Teaching*“, Berlin 1964..
- ¹⁷ R. Lado, *Language Testing*, London 1961, S. 382.
- ¹⁸ Kruckenberg, Gorosch u. Philipson, *Franska i bild, tal, text*, Stockholm 1961.
- ¹⁹ M. Stack, *Leitfaden für den audiolingualen Anfangsunterricht*, Zeitschrift „*Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*“, Berlin 1964, Nr. 3.
- ²⁰ Vergl. mit Aufs. von P. E. King, *Mensch und Gerät im Sprachunterricht*, ebenda, Nr. 2.
- ²¹ R. F. Keating, *A Study of Effectiveness of Language Laboratories*, S. 39. New York: The Institute of Administrative Research, Teachers College, Columbia University, 1963.
- ²² J. Trump, *Improving Modern Language Teaching and Learning*, Sammelband „*International Conference on Modern Foreign Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ²³ Die bei uns in nächster Zeit serienweise erzeugten Laboratorien werden mit 3 Kanälen ausgestattet sein.
- ²⁴ R. J. Dixon und Ralf S. Boggs, *Sound Teaching*, New York, 1959, Kapitel „*To the Teacher*“.
- ²⁵ J. Rohrer, *On the Methods of Preparation of Programmes for the Language Laboratory*, Sammelband „*International Conference on Modern Language Teaching*“, Berlin 1964.
- ²⁶ K. Bung, *Some Thoughts on Programming Languages for the Tape Recording*, ebenda.
- ²⁷ G. Newmark, *Making Foreign Language Instruction More Responsive to Individual Differences in Learners*, ebenda.
- ²⁸ Über die bisherigen Erfahrungen mit dem programmierten Lehrstoff siehe Seminarnachricht der École Normale Supérieure de Saint Cloud „*Probleme des programmierten Lernens*“ in der Zeitschrift „*Programmiertes Lernen und programmierter Unterricht*“. Berlin 1964, Nr. 2.

Nach Prof. Oleron (Sorbonne) erwiesen sich die Grundsätze des Skinnerschen Programmierens (aktive Antwort, unmittelbare Bestätigung) nicht als absolut uncutbehrlich.
 29 Vergl. S. R. Ingram, *The Tavor System*, Sammelband „Audio-Visual Aids and Modern Language Teaching“, London 1962.

USILÍ O MODERNIZACI JAZYKOVÉ VÝUKY V ZAPADNÍ EVROPE A USA

Úsilí o zintenzivnění jazykové výuky v západní Evropě a USA v posledních dvaceti letech lze vysvětlit snahou vyrovnat se s naléhavými požadavky moderní doby. Zatím co v USA byl bezprostředním podnětem pro změnu vyučovacích metod vstup USA do druhé světové války, která zastihla armádu jazykově zcela nepřipravenou, byly v západní Evropě důvodem k zamyšlení nad efektivností dosavadní výuky zřejmě potřeby pokračující integrace. Této skutečnosti můžeme přičíst postupný odklon od tradičních metod ve prospěch metod nových, především audiolingválních a audiovizuálních, které vyhovují více širokým potřebám obyvательства, a to jak svou metodou, tak i cíli.

V novém pojetí cizojazyčného vyučování se stává východiskem mluvená a nikoliv psaná forma jazyka. Pořadí návyků z dříve obvyklého schématu čtení-psaní-poslech-hovor se mění na schéma poslech-hovor-čtení-psaní. Studující se má tedy nejdříve učit rozumět mluvenému a mluvit, teprve potom psát. Mluvnici se má učit především pomocí větných modelů a jejich obměňováním, nikoli odřikáváním mluvnických pravidel. S psanou podobou se má studující seznámit teprve tehdy, až zvládne základní dovednosti v poslechu a hovoru. U všech audiolingválních i audiovizuálních postupů platí zásada, že dovednosti v poslechu a mluvení se rozvíjejí podáváním malých dávek autentického materiálu, které se drilují tak dlouho, až se dokonale zvládnou.

Vydatnou pomoc pro nově zaváděné kursy jak audiolingvální, tak audiovizuální poskytuje moderní sdělovací technika, která v tzv. jazykové laboratoři dává předpoklady k tomu, aby každý student prováděl ve své skupině řadu kontrolovatelných výkonů v mluvení a případně i psaní. Zatím co v pedagogickém hnutí za prosazení nejnovějších metod převládají v USA až příliš optimistické názory na využití moderní techniky, je pro Evropu s vyvinutou tradicí jazykového vyučování naopak charakteristická nespokojenost s dosavadní výukou, neodpovídající požadavkům moderní doby, na druhé straně však váhavost opustit tradiční způsoby vyučování, když výuka novými metodami s moderními prostředky je teprve ve stadiu ověřování.

